

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III.

Januar 1901.

Heft 2

Zum Jahreswechsel.

Des Jahres letzter Hauch ermattet bebt
Durch Hain und Flur, und aus dem Zeitengrunde
Sacht sich und hehr und feierlich erhebt
Ein neues Jahr, begrüßt vom Glockenmunde.

Ein Jahr, wie kurz, und doch, wie vieles, was
Sein Arm zerstöckelt und ins Dasein führet!
Wo wär' ein Land, ein Herz, ein Leben, das
Von seines Wirkens Spur blieb unberühret!

So ist's und bleibt's, so lang die Erde steht;
Was blüht, muss welken, und was lebt, muss sterben.
Wer weiss, wer weiss, ob nicht, eh's Jahr vergeht,
Du selber, Freund, wirst sinken und verderben!

Indes vielleicht auch wirst du glücklich sein:
Die Hoffnung gilt, der Mut, nicht Furcht und Klage.
Wer Hoffnung hegt und sich der Pflicht mag weih'n,
Der lernet schicken sich in jede Lage.

Drum zage nicht, stehst du in Kummers Haft,
Weil du im Kampfe musstest unterliegen:
Wohl oft noch wirst du finden Halt und Kraft,
Auf Friedensflügeln dir die Seel' zu wiegen!"

H. von Wahlde.

Im Anschluss an das vorstehende stimmungsvolle Gedicht entbieten wir unsern verehrten Lesern und Leserinnen, wenn auch verspätet, so doch nicht minder herzlich unsern aufrichtigsten Neujahrsgruß. Hoffnung und Mut sind auch für uns Lehrer in unserem ebenso verantwortungsvollen, als schweren Beruf von nötzen. Wenn sich mit der Hoffnung noch die Geduld, mit dem Mute die Begeisterung vereinen, dann haben wir das Wichtigste, um unserer Arbeit Segen und Erfolg zu sichern.

Die Redaktion.

Die berufliche und finanzielle Stellung des Elementarlehrers.

Vortrag, gehalten vor dem 31. Lehrertag zu Indianapolis.

Von **B. Kuttner**, New York.

Geehrte Damen und Herren!

Es ist seit dem Bestehen des Lehrerbundes das erste Mal, dass es mir, im Drange der Verhältnisse, gegönnt ist, den Verhandlungen desselben beizuwohnen. Um so höher schätze ich die vom Vorstande des Lehrerbundes an mich ergangene Aufforderung, am diesjährigen Lehrertage vor Ihnen als Vortragender aufzutreten, trotzdem mir, dem Fremden in Ihrer Mitte, damit die Rolle zugewiesen wird, gleichsam „mit der Thür' ins Haus zu fallen“. Das Fallen der Thür' ins Haus ist nun „der Übel grösstes nicht“, wohl aber der Umstand, dass der erkorene Redner, selbst ohne Thür, in die Gefahr geraten könnte, vor seinen Hörern gründlich „durchzufallen“. Um einer solchen Eventualität vorzubeugen, muss ich meine Darlegungen Ihrer geneigten Rücksicht anempfehlen und darauf bauen, dass bei Ihrem Urteil das „Strenge sich mit Mildem paaren“ werde. Der Gegenstand, der meinen Erörterungen zu grunde liegt, berührt nicht das allgemeine Gebiet der Methoden und Lehrpläne; mit andern Worten, es ist nicht mein Zweck, den Nachweis zu führen, welches System der Lehrer zu beobachten, oder welchen Lehrgang er bei den verschiedenen Disziplinen zu befolgen oder zu meiden habe, um sich in seinem Wirken den pädagogischen Erfolg zu sichern, denn Sie werden mit mir die Ansicht teilen, dass es an Ratschlägen und Ermunterungen zur Befolgung gewisser Methoden so wenig mangelt, dass wir uns aus dem Chaos der auf uns einstürzenden Lehrvorschriften kaum herauszuwinden vermögen, und bei der Mannigfaltigkeit der einander entsprechenden oder widersprechenden Ansichten „den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen“ können. Der Gegenstand, der Ihrer freundlichen Aufmerksamkeit gewidmet ist, betritt ein Gebiet, welches häufig von uns übersehen oder unterschätzt zu werden pflegt, weil es sich scheinbar mit den ethischen Zielen unseres Berufslebens nicht vereinen lässt, unser Augenmerk darauf zu richten, obgleich gerade dieses Gebiet die Selbstinteressen des Lehrers in hohem Grade berührt und das er, aus Rücksicht für die Bedingungen seiner materiellen Lebenslage, seiner Beachtung nicht entziehen darf. Ich meine damit: „Die berufliche und finanzielle Stellung des Elementarlehrers überhaupt.“

Es giebt wohl kaum eine Berufsklasse unter den Gebildeten des Volkes, welche mehr Berechtigung zu haben glauben, mit ihrer Lebensstellung unzufrieden zu sein, als der überwiegende Teil in der Gesamtheit der Elementarlehrer. Der gesellschaftliche Umgang mit Berufsgenossen

giebt uns oft Gelegenheit, Lehrern oder vielmehr „Nicht Lehrern“ zu begegnen, denen der ergriffene Beruf keinerlei Befriedigung, keinerlei Anregung zu gewähren vermag, und die denselben zu verlassen gedenken, sobald eine gute Gelegenheit sich dazu bietet. Wir können, bei einiger Beobachtung, diese Wahrnehmung ganz besonders bei jungen, amerikanischen Lehrern machen, hauptsächlich dann, wenn sie sich in den Anfangsstadien ihrer Laufbahn befinden. Ja, diese werden Ihnen sogar unverhohlen sagen, dass sie, wenn sie noch lange im Amte blieben, fürchten müssten, zu etwas „Besserem“, wie sie sich ausdrücken, untauglich zu werden. Auf sie passt in Wirklichkeit das Dichterwort:

„Sie reden und träumen viel
Von bessern, künftigen Tagen,
Nach einem glücklichen, gold'nen Ziel
Sieht man sie rennen und jagen.“

Sie wähnen in der That für einen grösseren Wirkungskreis bestimmt, zu etwas „Höherem geboren zu sein“, und die Lehrerstellung ist ihnen weiter nichts, als die bequeme Vermittlerin zu anderen Zielen; die Verbindungsbrücke, die sie einem andern, vielleicht *bessern* Thätigkeitsgebiete zuführen soll. Die unmittelbaren Gründe dieser Anschauung liegen auf der Hand. Diese Leute übernehmen ja das schwierige, verantwortliche Amt des Lehrers nur unter dem Drucke zwingender Verhältnisse, mit der vorher bestimmten Absicht, sich der Bürde zu entledigen, sobald die Stunde der Befreiung von derselben eingetreten ist. In einem Lande wie diesem, welches dem Spekulations- und Unternehmungsgeiste Thür' und Thore öffnet, wird es auch dem Fahnenflüchtigen aus unseren Reihen oft gelingen, sich das erträumte Glücksgebäude zu errichten und sich gar nicht selten zu einer Höhe emporzuschwingen, die seine kühnsten Hoffnungen und Erwartungen überragt, vorausgesetzt, dass Energie und Thatkraft und einflussreiche Freunde ihm auf seiner Jagd nach dem Glücke helfend zur Seite stehen. Zur Bestätigung des Gesagten will ich Ihnen beispielsweise nur zwei Männer ins Gedächtnis rufen:

1. Den verstorbenen Handelsfürsten A. T. Stewart, der seine Laufbahn als Lehrer begann, und
2. Den Präsidenten Garfield, der sich vom Lehrer zur höchsten Beamtenstellung des Landes empor schwang. — Dessen unglückliches, tragisches Ende thut hier nichts zur Sache.

Aber nicht immer sind die Götter dem Streber günstig. Er kommt im Kampf gewühl des feindlichen Lebens nicht selten zu der Erkenntnis, dass er bei seiner Fahnenflucht aus dem Regen in die Traufe gekommen ist, und in der Unterschätzung dessen, was er besass, die Wirklichkeit einem Phantom geopfert hatte. Folgerichtig ergreift ihn die Sehnsucht nach den Fleischköpfen Egyptens. Er sucht den Rückweg zu seinem früheren Wirkungskreise einzuschlagen, findet aber zu seinem Leidwesen gar

nicht selten, dass derselbe mittlerweile versperrt oder unzugänglich geworden ist. Thatsächlich ist es einigen aus meinem Bekanntenkreise so ergangen. Den meisten gelingt aber der Übertritt zu dem erträumten „Bessern“, trotz des Wunschens und Harrens, gar nicht. — Sie verbleiben demzufolge, der eisernen Notwendigkeit gehorchnend, in dem ihnen lästigen Amte, stetige Ankläger des bitteren Geschicks, das sie in eine Bahn gelenkt, die ihrer Geschmacksrichtung so wenig entspricht, wie etwa dem Sklaven die unfreiwillige Arbeit. Zur Höhe der Zeit sich emporzuschwingen, ist ihre Sache nicht, denn ihnen fehlt das ethische Wollen und der moralische Ehrgeiz, die wesentliche Triebfeder alles Gelingens auf dem Felde höherer, menschlicher Thätigkeit. Für den Pflichtinhalt ihres Amtes haben sie keine andere Schätzung, als die materielle, ohne welche sie der Existenzmittel verlustig gehen würden, die die Stellung ihnen liefert. Im Laufe der Jahre entwickelt sich naturgemäß bei solcher Denkweise im Lehrer eine verbitterte, nörgelnde, dem Schicksal grollende Gemütsart, die er mit dem vollen Umfang ihrer Abstössigkeit auf die Schüler einwirken lässt, die seiner Leitung anvertraut sind. Jede Neuerung auf pädagogischem Gebiete gilt ihm als Erschwerung seiner Pflichten, und er entwickelt sich mit der Zeit zum verknöcherten Pedanten, falls er sich nicht bald mit den Schattenseiten des Lehrfaches abzufinden weiss.

Treten wir einmal aus unserem eigenen Berufskreise hinaus und fragen bei andern Erwerbsgebieten an, ob sich dort eine Geneigtheit zum Austritt aus der betretenen Lebensbahn wahrnehmen lässt. Wünscht etwa der Arzt seinen mühevollen, verantwortlichen Beruf mit einem andern zu vertauschen? Will der Advokat seine Rechtspraxis aufgeben, um sich ein anderes Feld für seine Thätigkeit zu suchen?? Oder strebt der praktische Geschäftsmann, seine kaufmännische Laufbahn zu verlassen, um sich einem andern Lebensberufe zuzuwenden? Oder gar, würde einer der Angehörigen der erwähnten Berufszweige, unter gewöhnlichen Verhältnissen und aus reiner Liebe zum Fache, auf den Gedanken kommen, sich dem Lehrfach widmen zu wollen, selbst wenn bei vorhandener Befähigung sich dazu die Gelegenheit böte? Diejenigen, die das Missgeschick und Unglück, und der bittere Kampf des Lebens überhaupt, in die Arme des Lehrfachs treibt, können meinen Anschauungen nicht als Norm gelten. Ebensowenig können solche mir als Beispiel dienen, die sich, innerhalb des Amtes, zur Höhe emporgeschwungen haben, sei es vermöge ihrer hervorragenden Geistesgaben oder ihrer Fähigkeit, diejenigen demütig zu umwerben, denen Macht und Einfluss zur Verfügung stehen. Woher nun, fragt es sich, diese Apathie gegen das Lehramt, und der heisse Wunsch vieler, besonders junger Lehrer, andern Arbeitsgebieten den Vorzug zu geben, um etwas „Besseres“ zu werden? Ist die Klage über die Lebensstellung, die der Beruf ihnen bietet, gerechtfertigt oder

nicht? Ist der Vorgang nur der Auswuchs menschlicher Ungenügsamkeit, oder liegen demselben Übel zu grunde, die beseitigt werden könnten? Werfen wir vorerst, ehe ich zur Beleuchtung dieser Frage übergehe, unsren Blick auf die äusseren Umrisse unserer Amtspflichten und legen dabei den Massstab an, wie die Uneingeweihten im Volke sich dieselben vorstellen. Es sei mir dabei gestattet, die Stadt New York zum Vorbild zu nehmen. Der Lehrer beginnt sein Tagewerk erst um 9 Uhr morgens. Er ist, so meint man, um 3 Uhr nachmittags damit zu Ende. Er arbeitet somit, wenn wir die Mittagspause nicht mit einschliessen, nur 5 Stunden per Tag. Jeden Samstag in der Woche, während der Schulperiode, ist er seiner Unterrichtspflichten entbunden. Man gewährt ihm eine Ferienzeit von 10 Wochen während der heissten Zeit des Jahres, welche unbestreitbar für sein körperliches und geistiges Wohl und für seine intellektuellen Interessen von höchstem Werte ist. Dazu treten ferner: Die Weihnachtsferien, die Osterferien, als neueste Schöpfung; Lincolns Geburtstag, gleichfalls neu; Washingtons Geburtstag, der Karfreitag, der Wahltag, und endlich der Danksgungstag mit dem darauf folgenden *Freitag*. Nach dieser Aufstellung ist der Lehrer der erwähnten Stadt im Jahre nur 182 Tage à 5 Stunden per Tag beschäftigt, während das gewerlich arbeitende Publikum im allgemeinen durchschnittlich im Jahre 306 Tage à 8—9 Stunden per Tag arbeitet, ohne der Annehmlichkeiten der langen Ferien teilhaftig zu werden. Es mögen wohl die Zeiteinteilungsverhältnisse der Schulen in andern Städten und Landesteilen anders liegen, aber wesentlich werden sie die aufgestellte Norm nicht ändern können. Zudem, argumentiert man weiter, tritt noch der bedeutungsvolle Umstand hinzu, dass die materielle Lage anderer Arbeitskreise von den Schwankungen der geschäftlichen Zeitverhältnisse und industriellen Konjunkturen abhängig ist, während wir, wenigstens in den grösseren Städten des Landes, wo geordnete Schulverhältnisse herrschen, auf die Permanenz unseres Einkommens rechnen dürfen. Wenn wir nun auf die fast kindlichen Volksbegriffe eingingen und den Zeitaufwand, den unsere Pflichten erheischen, als einzigen Wertmesser unseres Wirkens gelten liessen, so befänden wir uns allerdings relativ im Vorteil vor andern Berufszweigen, und wir ständen dem Urteil der gedankenlosen Menge: „Der Lehrer habe keinen Grund zur Klage, er habe es besser als andere,“ verteidigungslos gegenüber. Das tiefere Eingehen in das Wesen unserer Berufspflichten, vom Standpunkt der Erfahrung diktiert, entrollt uns aber ein ganz anderes Bild. Ist der messbare Zeitaufwand in der Ausübung unserer Pflichten wirklich der einzige Gradmesser für den Wert derselben? Haben wir nicht höhere Aufgaben zu erfüllen, als diejenigen, deren Berufstätigkeit nur den materiellen Bedürfnissen des Menschen dient? Giebt es für unseren Stand keine edlere Schätzung, als uns den Lohndienern des Mammons beizuzählen? Das eben ist die

dunkle Seite unseres erhabenen Berufes, dass man in der Gesellschaft unsren Wert zu wenig schätzt und auf unser bescheidenes Wirken zu wenig achtet. Nur langsam und zögernd beginnt der intellektuelle Teil des Volkes unsere Bedeutung für das allgemeine Menschenwohl zu würdigen, und neben dem nationalen Siege, durch den wir Frankreichs stolze Macht gebeugt, haben auch die Lehrer einen grossen sozialen Sieg errungen, indem man zugestand: „Der deutsche Schulmeister habe den Krieg von 1870 gewonnen“.

Mit zähem Widerstreben nur gelangt man zur Erkenntnis, dass man auch unsren Stand den Gelehrten beizuzählen habe, und wir ihnen ebenbürtig zur Seite gestellt werden dürfen. Haben wir etwa geringern Anspruch auf diese Stadesstufe, als andere Gelehrtenfächer? Unnachgiebig und streng sind die Forderungen, die man an uns stellt. Der Lehrer soll nicht nur Lehrer im engeren Sinne, er soll der geistige und moralische Bildner seines Zöglings sein; mit andern Worten, es ist nicht nur seine Aufgabe, ihm die verschiedenen Gebiete des menschlichen Wissens zu erschliessen, sondern er soll auch den ganzen Menschen für seine zukünftige Bestimmung vorbereiten. Die Erziehung ist eine Wissenschaft, eine Kunst. Will sie diese Bezeichnung verdienen, so muss sie auf das ganze Seelenleben, auf das Fühlen und Denken, auf das Wollen und Handeln des Zöglings in solcher Weise einzuwirken suchen, dass dadurch sein Menschentum, d. h. die Keime der Vernunft und Sittlichkeit, die in ihm wohnen, sich entwickeln und gedeihen. Die wahre Erziehung will, in ihrem Streben nach harmonischer Ausbildung aller Kräfte und Anlagen des Zöglings, den zu Erziehenden zu sittlichem Handeln, d. h. zur Bethättigung des Guten führen. Der Aufbau und die Entwicklung des moralischen Charakters gelten ihr als höchstes Ziel. Diese Forderungen zu erfüllen, muss das ganze Sein des Lehrers und Erziehers in seinem Berufe aufgehen. Die edlern Seiten seiner Individualität muss er auf seine Zöglinge übertragen. Erziehungsfähigkeit vor allen Dingen und Liebe zum Berufe sind die unerlässlichen Bedingungen zur Erreichung seiner Ziele. Es giebt für ihn kein lässiges Verweilen, kein Zögern, keinen Stillstand:

„Rastlos vorwärts musst du streben,
Nie ermüdet stille steh'n,
Willst du die Vollendung seh'n.“

sind hier des Dichters Worte.

Leicht und mühelos vollzöge sich der Bildungsgang des jungen Menschen, wenn Empfänglichkeit und Fügsamkeit für die erzieherischen Massnahmen bei jedem Individuum die gleichen wären.

Doch nein! Dem Werke des Erziehers sind Schranken gezogen, die oft seine Ziele durchkreuzen. Der Einfluss des elterlichen Hauses, die Eindrücke und Erfahrungen der Aussenwelt wirken mächtig auf die

Charakterbildung des jungen Menschen ein. Mit diesen Einwirkungen auf das jugendliche Gemüt hat der Erzieher stets zu kämpfen, falls dieselben von aussen her in falsche Bahnen gelenkt worden sind; es ist der stete Kampf des Idealen und Guten mit den Gegenströmungen des Un- sittlichen und Rohen.

Zu den grössten Fehlern der Jugend gehört unstreitig der *Wider- wille* gegen jede ernste, geordnete Thätigkeit, ein Fehler im Zögling, welcher, gepaart mit mangelnder Einsicht in die erzieherischen Zwecke, für seinen Entwicklungsgang von folgenschwerer Bedeutung ist, wenn es dem Erzieher nicht gelingt, diesem Hange zur Trägheit Einhalt zu gebieten. Die Trägheit im Zögling ist des Erziehers schlimmster Feind. Unpünktlichkeit, Unaufmerksamkeit, überhaupt die Gleichgültigkeit und der Leichtsinn, mit welchen der Schüler seinen Schulpflichten obliegt, sind Unterarten jenes Fehlers. Die Anordnungen des Lehrers befolgt er nicht mit jener freudigen Willfährigkeit, weil der Nutzen sie erheischt, sondern weil er fühlt, dass er sich den Zwangsmassregeln der sittlichen Ordnung innerhalb der Schule fügen muss.

Dies ist das Land der Kinderverehrung. Es giebt Eltern, denen der Wille ihrer Kinder Gesetz ist, und es entsteht oft die Frage, wer von ihnen der Erzieher und wer der Erziehende ist. Dass diese verzärtelten Männlein und Fräulein das Amt des Lehrers ausserordentlich erschweren, liegt auf der Hand. Diese kleinen Grössen sind gefeit und unantastbar gegen die geringsten körperlichen Strafen, eine Prozedur, die sich ja selbst die Eltern kaum erlauben würden. Wenn z. B. ein Lehrer in New York zu diesem, manchmal sehr notwendig werdenden Mittel griffe, es wäre bald um ihn gescheh'n. Zudem ist noch der kleine Störenfried ein gründlicher Kenner des darauf bezüglichen Gesetzes, und enblödet sich nicht, falls nötig, seine Rechte zu verfechten. Dieser missverstandene, oft bis zur Respektlosigkeit ausartende Freiheitssinn, der in der amerikanischen Schuljugend wurzelt, bildet eben das charakteristische Unterscheidungsmerkmal zwischen *ihr* und derjenigen unseres Geburtslandes. Der deutsche Schüler achtet und ehrt seinen Lehrer instinktiv. Dieser ist den Eltern desselben Freund und Berater. Er wird in den Familienkreis gezogen, nimmt Teil an den Leiden und Freuden der Familie. Sein Zögling gedenkt seiner noch in späten Tagen mit Ehrfurcht und Dankbarkeit. Der amerikanische Schüler dagegen erblickt in seinem Lehrer einen Menschen, der für seine Dienstleistungen finanziell entschädigt wird. Es kommt weder ihm, noch dessen Eltern in den Sinn, ihn als Wohlthäter anzuerkennen. Er ist dem Gedächtnis entrückt, sobald man seiner Dienste nicht mehr bedarf.

Schluss folgt.

Wie betrachten wir am besten die Werke der bildenden Kunst?*

Mit einem Kunstwerke, sagt Schopenhauer einmal, muss man es machen wie mit einem grossen Herren: man muss sich davor hinstellen und warten, bis es etwas sagt. Manchmal aber geht es einem wie jenem Landmann, der über einen Fluss wollte und wartete, bis der Fluss abgelaufen sein würde; aber der Fluss lief und lief, und der Landmann kam nicht hinüber, er musste sehen, wo er eine Brücke fand. Eine solche Brücke braucht man auch bei der Betrachtung von Kunstwerken, und sie zu schlagen, sind Sie im Begriffe. Wer aber eine Brücke schlagen will, muss sich zuvor mit dem Material vertraut machen, und wer einem Kinde die Betrachtung eines Kunstwerkes erleichtern will, muss sich darüber klar werden, wie er selbst früher dazu gekommen ist, ein Kunstwerk als solches aufzufassen, oder wie er zum Verständnis des Kunstwerkes gelangt ist. Dabei gebrauche ich freilich einen Ausdruck, der eigentlich nicht hierher gehört, denn das Verständnis ist ein intellektueller Vorgang; eine Idee kann man verstehen, für ein Kunstwerk ist dieser Ausdruck nicht passend, man könnte höchstens vom Geniessen desselben sprechen. Für das, was wir im Substantiv Geschmack nennen, fehlt uns betreffs der Kunst ein Wort, man kann nicht sagen: ein Kunstwerk schmecken, obgleich es die Sache richtig träfe. Dafür aber, dass wir vom Verstehen der Kunstwerke wie vom Verstehen einer Idee sprechen, gibt es zwei Gründe: einmal hat der Deutsche von jeher die Neigung gehabt, sich den Dingen sinnend und verstehend gegenüberzustellen, und dann ging im vorigen Jahrhunderte die Renaissance der deutschen Kunst und Ästhetik von den poetischen und musikalischen Kreisen aus, und es lag daher nahe, dass uns Lessing, Goethe, Schiller, die uns über das Wesen der Kunst aufklärten, dabei von ihrer, der redenden Kunst ausgehend, von einer Idee in jedem Werke der Kunst sprachen. Das muss man selbst von Lessing sagen, dessen Laokoon in vieler Hinsicht bis heute unübertroffen dasteht. Man kann nun nicht behaupten, dass die Ästhetik diese Dinge wieder gut gemacht hat. Sie ist so himmelnd gewesen, dass sie den Faust für das ewige, höchste Kunstwerk gehalten und alle andern nach ihm bemessen

*) Wie das Kunstverständnis und der Kunstsinn in die breiteren Schichten des Volkes zu tragen sei, ist die Frage, welche gegenwärtig Lehrer und Künstler in Deutschland beschäftigt. Die Anregung dazu ging von Hamburg aus und hatte zunächst den „Kunsterziehungstag“ zu Dresden (siehe Umschau der P. M. II. 1.) im Gefolge. Nunmehr wird diese Frage in den verschiedenen Lehrervereinigungen besprochen und soll ebenfalls dem nächsten deutschen Lehrertage in Chemnitz zur Beratung vorgelegt werden. Das obige Thema wurde in einem Vortrage, dessen Referat wir der „Leipziger Lehrerzeitung“ entnommen haben, von Herrn Dr. Brahn vor dem Leipziger Lehrerverein behandelt. D. R.

hat. Aber die Kunst in den Dingen zu sehen, diese Kunst hat man dabei nicht gelernt. Diese philosophische Betrachtung lehrte die Ästhetik bis vor einem Jahrzehnt, und erst auf die Ergebnisse dieser letzten Jahre stütze ich meine Ausführungen. Glücklicherweise sind die Untersuchungen von bildenden Künstlern selbst geführt worden, von Adolf Hildebrand („Das Problem der Form in der bildenden Kunst“) und von Max Klinger („Malerei und Zeichnung“), ergänzt werden sie durch die Forschungen des Kunsthistorikers Schmarsow. Daneben läuft noch eine zweite Strömung, begründet von Lotze und Fechner, die versucht mit Hilfe der experimentellen Psychologie eine Ästhetik zu schaffen, welche die Dinge nach ihrer rein sinnlichen Seite betrachtet und beschreibt, — die einzige Ästhetik, die überhaupt zu schaffen ist.

Wenn wir heute die bildende Kunst in Betracht ziehen, so kann nicht das Wesen derselben Gegenstand unserer Erörterungen sein, sondern dasjenige, was die bildende Kunst von den anderen Künsten unterscheidet. Gewisse Dinge stellen alle Künste dar, aber die Mittel für die Art der Darstellung sind verschieden. Wenn wir diese Verschiedenheiten betrachten, werden wir das Wesen dieser Künste erkennen. Stellen wir uns z. B. eine Stimmungslandschaft vor, so müssen wir uns sagen, dass Musik und Lyrik den Vorwurf vielleicht in mehr zu Herzen gehender Weise darstellen können; aber darin liegt der Unterschied, dass die darstellende Kunst uns etwas bietet für unseren Gesichtssinn, für die Vorstellung der Bewegungen, für das Körpergefühl. Wenn aber die Vorteile der bildenden Kunst auf dieser Seite liegen, so ist es nötig, nachzusehen, wie wir diese Erscheinungen zu betrachten haben, um ein Kunstwerk von seinem Standpunkte aus zu beurteilen. Die bildende Kunst stellt die Dinge im Raume dar. Dazu hat sie drei Mittel: Licht und Farbe und die Form, die daraus resultiert. Dies haben wir uns auch bei der Betrachtung eines Kunstwerkes zu vergegenwärtigen. Von Licht, Farbe und Form hängt aber nicht nur die Darstellung der Raumbildung als solche ab, sondern auch der Ausdruck der Sache, also das, was wir Stimmung nennen. Es ist also nicht so, dass wir wie Hanslik allen Wert auf eins, auf die Form, legen, sondern Form, Licht und Farbe müssen den Eindruck der Einheit in uns hervorrufen. So muss in einem Kunstwerk eine grosse Einheit da sein, in einem Ölgemälde z. B. die Einheit des Lichtes oder der Farbe. Dafür gibt es in der ganzen Kunstgeschichte kein grösseres Beispiel als die Bilder Rembrandts. Betrachten Sie es von dem einen Ende an und folgen Sie dem Zittern des Lichtes, und Sie werden sehen, dass eine grosse Einheit darin ist, ein Strom des Lichtes, der die Körper im Raume vereinigt. Darin liegt aber das Geheimnis der Kunst, und wo das nicht der Fall ist, haben wir kein Kunstwerk vor uns, das rein zu geniessen ist. Daher machen die Bilder Anton von Werners einen so unbehaglichen, steifen Eindruck: Puppen, nichts

als Puppen, aber kein Bild. Auf Menzels Darstellung des Hofballes dagegen geht alles Licht von den grossen Lichtern des Kronleuchters aus und vereint alle Gestalten zu einer grossen Einheit. Es müssen eben alle vom Künstler als Einheit gesehen werden. Wenn wir das festhalten, werden wir uns vor jedem Bilde erkundigen: wo steht das Licht? Dabei werden wir nicht verlangen, dass es immer so wie draussen ist. Das geht aus verschiedenen Gründen nicht. Wenn wir uns vergegenwärtigen, dass die Palette alle Farben enthalten muss, vom hellsten Sonnenlichte bis zur dunkelsten Nacht, und diese Farben mit denen der Natur verglichen, so erkennen wir, dass die Palette zur reinen Wiedergabe der letzteren gar nicht ausreicht. Der Maler dämpft daher das Licht, und das darf er auf Grund eines allgemeinen psychologischen Gesetzes: Die Helligkeiten hängen für unsere Empfindung nicht von der absoluten Helligkeit, sondern von den Beziehungen der Helligkeiten zu einander ab. Wenn der Maler also $1/100$ von der einen Farbe aufträgt, so soll er auch $1/100$ von der anderen nehmen. Er darf also die Sonne $1/100,000$ mal weniger leuchtend darstellen, wenn er nur auch die Beleuchtung der Erde in demselben Verhältnisse abdämpft. Wir verlangen also nicht den Naturalismus, dieser ist so gegen alle Regeln der Physiologie und der Psychologie, sondern Abstufungen des Lichtes nach seinen Valeurs, wodurch das Licht zur Einheit des Bildes verhilft. Betrachten Sie daraufhin Rembrandts Hundertguldenblatt.

Ausser dem Lichte aber ist auch die Einheit der Farbe und der Form von Wichtigkeit. Bei Rembrandt sind die Gestalten aufgelöst in einem Meer von Licht, ihre Form verschwindet fast. Anders bei Raffael. Bei ihm sind die Gestalten voll ausgebildet, aber nicht wie bei Werner, sondern sie sind zu einander in Beziehung gebracht durch die Einheit der Farbe. Denken Sie an die Sixtinische Madonna in Dresden. Da ist nichts von Licht wie bei Rembrandt, aber wir sehen, wie in den Farben alles aufwärts geht in bestimmten Farbenabstufungen, und verfolgen wir die Engel bis nach oben, so ahnen wir, was Raffael gewollt hat, und das liess sich gar nicht durch blosses Licht wiedergeben. Es hat Leute gegeben, die ihn deshalb nicht als Maler gelten lassen wollen, weil er nicht Farben malt, sondern Formen. Aber seine Farben haben ihre bestimmten künstlerischen Gesetze, die sich physikalisch sogar leicht definieren lassen. Er setzt nie zwei Farben nebeneinander, die im Spektrum nahe beisammen sind, er verwendet nie Komplementärfarben, weil sie ermüden. In der That dürfen wir das Physiologische bei der Kunstbetrachtung nicht vergessen: eine einzige physiologische Dummheit des Malers zerstört die ganze Wirkung des Bildes. Das ist auch von Bedeutung für die Beleuchtung der Bilder. Ein Bild von mittlerer Helligkeit darf nicht in hellem Sonnenlichte hängen; man muss sich immer überlegen, wie der Maler sich die Farben gedacht hat. Ein falsches Reflexlicht schafft Här-

ten, die nicht gutzumachen sind. Die farbigen Bilder bieten gegenüber den Lichtbildern noch eine grosse Schwierigkeit, der photographische Apparat giebt die Bilder ungleich wieder, auf der blauen Seite gut und kräftig, auf der roten Seite schwächer, sodass also direkt gefälschte Bilder entstehen. Die Bilder Klingers, der viel Grün verwendet, giebt der Apparat durchaus falsch wieder, im Gegensatz zu Raffaels Bildern mit ihren ausgeprägten Gestalten. Wir erkennen in Rembrandt das germanische Element, das mehr zum Lichte und zur sinnenden Auslegung der Welt durch dasselbe drängt, und in dem andern den Charakter des Italieners, dem es darauf ankommt, die Gestalten zu sehen.

Aber es ist noch eine dritte Einheit zu beachten, die allein kaum hervortreten kann, weil sie von Farbe und Licht abhängig ist, sie ist als Einheit der Linienführung, der Komposition zu bezeichnen. Man kann Bilder sehen, wo eine Person aus dem Bilde heraussteigt, aber weniger mit ihm verknüpft ist, so dass man nicht imstande ist, dem Bilde zu folgen. Es ist kein Wunder, dass ein Amerikaner den Satz aufstellte, dass die Augenbewegungen der rechte Massstab seien für die Betrachtung der Kunstwerke. Diese Einheit der Form sehen Sie gewahrt z. B. hier bei den apokalyptischen Reitern des Cornelius: in der wüsten Masse sich bewegender Glieder und Gelenke werden Sie doch in grossen Zügen im ganzen Bilde herumgeführt; man könnte sagen, das ist eine grosszügige Art des Malens.

Wir betrachteten die drei Einheiten von Licht, Farbe und Form bisher für sich, als Einzelfaktoren, sie sollen aber zusammen die Raumeinheit darstellen. Betrachten Sie Calames „Eichen im Sturm“ in unserem Museum. Im Vordergrund stehen drei Eichen; sie dienen als die wichtigsten Träger des Raumgefühls. Denken Sie sich eine Ebene und einen Baum darauf, so wird zweierlei gewonnen, eine Vertikale und eine Betonung der Horizontalen, wie der dritten Dimension, an beiden hängt das Bild, und beide geben die Anschauung des Raumes. Wo dies schwach durchgebildet ist, so kommt der Beschauer bald in Unsicherheit; ist das Bild aber fest gruppiert, so dehnt sich der Raum in uns selbst; wo aber die Gruppierung schlecht, eng zusammengepercht ist, so suchen wir, ohne zu finden; es ist im Bilde etwas nicht richtig, der Künstler hat nicht recht gesehen. Wenn wir von der Malerei gesehen haben, dass die Einheiten des Lichtes und der Farbe wesentliche Dinge sind, so sind sie anderseits zugleich Schranken für diese Kunst. Die Farbe verlangt, dass jeder Punkt des Bildes auch fest stofflich ausgebildet sei. Sie hängt am Stoffe, und wenn wir sie sehen, ergänzen wir den Gegenstand, eine Welt, so real, wie diese hier, aber sie widerstrebt dem Stoffe, klebt nicht an der Farbe, sondern giebt sich gern frei. Die Farbe muss auch schön sein, das Leben ist aber nicht immer schön, es hat auch hässliche Seiten. So muss der Künstler auch Mittel haben, das Hässliche darzustellen. Das

geht im Bilde nicht; positiv Hässliches stösst ab. Da giebt es ein anderes Mittel: der Künstler malt nicht, er zeichnet, und dadurch kann er sich frei machen von den scharfen Bedingungen. Wo Sie Hässliches dargestellt finden, ist es gezeichnet; wo Klinger dazu greift, Hässliches darzustellen, da zeichnet er, es wird ihm nie einfallen, es zu malen oder gar in Stein auszuhauen. Das macht die Zeichnung für die Schule sehr wichtig. In der Zeichnung kommt es nicht darauf an, die Dinge wie in der Natur darzustellen, sie kann aber das Licht in geistreicher Weise „interpretieren“. Kein Wunder, dass unser grösster Erzähler, Dürer, die Zeichnung so oft angewandt hat. Aber auch in der Zeichnung wird die Einheit nicht vernachlässigt, hier gilt die Einheit des Lichtes. Betrachten Sie eine gute Radierung, so finden Sie an jedem Grashalme das Licht; auch bei Dürer spielt das Licht überall, durch welches die Einheit des Bildes geschaffen wird und welches gestattet, mehr zu fabulieren.

Daneben spielt die Plastik in der Schule eine geringere Rolle. Doch wird es gut sein, einen Blick auch auf sie zu werfen, zumal wir Fragen streifen werden, die auch ins Malerische hinübergehen. Die Plastik ist das Gebiet, wo es scheint, als ob nur die Natur nachgeahmt zu werden brauche, um das beste Kunstwerk zu schaffen. Doch ist es nicht so. Betrachten wir die Pietà von Michelangelo! Maria hält den Leichnam Jesu auf den Knieen, er ist gedacht als ein Jüngling, mager und elend, die Glieder eben noch in der Entwicklung. Der Künstler hat dabei nicht daran gedacht, aus theoretischen Gründen den Heiland jünger darzustellen, das wäre ganz unkünstlerisch gedacht; nein, die beiden Gestalten, Mutter und Sohn, gehören eben in solcher Weise zu einander, bilden ebenso sehr eine Einheit, *eine* Figur, und das zu erreichen war nur mit einer schmächtigen Jünglingsfigur möglich. Sehen wir dagegen eine andere Pietà an von Kopf in unserem Museum, da ragt ein Bein weit vor, dort ein Arm, das ist eine Gruppe von Mutter und Sohn, von welcher der Torso schöner wäre als das Kunstwerk. Eine solche grosse Einheit können Sie in unserem Museum antreffen, wenn Sie Klingers „Badende“ betrachten. Es ist eine sehr komplizierte Stellung, aber wo Sie sich auch hinstellen, haben Sie immer eine Bildeinheit. Dagegen finden Sie manche Porträtabüste, jede ist ähnlich, aber kein Kunstwerk. Da ist das Ohr, zwar ähnlich, aber zu gross, die Nase so, dass man versucht ist, mit Onkel Bräsig zu rufen: „Dass Du die Nase ins Gesicht behältst!“ Und doch ist alles sehr genau, sehr gut getroffen, aber eben kein Kunstwerk. Und wenn wir uns nicht klar darüber werden, dass ein plastisches Kunstwerk etwas anderes ist als eine Übertragung der Natur, werden wir keinen einheitlichen Eindruck von der Wirkung der Plastik gewinnen können. Wenn wir jetzt z. B. daran denken, wie Lessing die Darstellung des Schreiens verbietet, so verstehen wir das aus dem rein physiologisch gefassten Gesetz der Einheit. Wir haben im Museum einen schreienden Kopf, die

Verdammnis von Permoser; durch die grosse Mundöffnung des laut etwas ausschreienden Mannes zerfällt der Kopf in zwei Teile, die zu einer Einheit nicht zu bringen sind. Bei einem durch Licht und Farbe zur Einheit gebrachten Gemälde ist das anders. Bei dem Bilde des Zahnziehers ist der Mund eben soweit geöffnet, die Wirkung ist aber doch eine andere, denn das Licht geht darüber hin. Ein anderes drängt sich uns hierbei noch auf. Der Mensch ist so gebaut, dass der grösste Teil seiner Bewegungen von der Muskulatur des Beckens ausgeht. Daher ist es das grösste Vergehen, wenn ein Künstler durch Anwendung des Feigenblattes den Körper in zwei Teile zerlegt und so an sich jede einheitliche Wirkung zerstört. Ich halte das Feigenblatt überhaupt für überflüssig und eine Barbarei, und es ist schlimm, wenn die Kinder so erzogen sind, dass sie immer an das Geschlechtliche denken.

Das Wesentliche bei der Betrachtung von Kunstwerken muss also die sinnliche Betrachtung, die sinnliche Einheit sein. Darüber darf der Gegenstand nicht verloren gehen, aber der Gegenstand als solcher hat keinen Wert; der Stoff muss durch die Form vernichtet werden. Der Landschaftsmaler, der alles naturalistisch malt, hat noch keine Ahnung, was Kunst ist. Der Stoff muss so erfasst werden, dass er in die gereinigte Form übergeht; dann wird umgekehrt aus der richtigen Form auch der richtige Stoff hervorwachsen; denn Stoff und Form sind verbunden, der Stoff wird durch die Form, diese durch jenen gehoben. Wer die Ästhetik so sinnlich erfasst hat, wird darin seine Erbauung finden und froh sein, wenn er den Stoff nebenher findet. Und wenn Sie jetzt Bilder von künstlerischem Werte für die Schule erhalten, so benutzen Sie dieselben fleissig, selbst wenn Sie Reproduktionen haben, denn das wahrhaft künstlerische werden Sie nur an farbigen Bildern bieten können, jene sind immer nur ein Notbehelf. Man soll sich freilich nicht anstellen, als ob die Kunst nun reformiert werden sollte. Ehren wir vielmehr unsere grossen Meister und lehren wir die Jugend das sehen, was die Hauptsache ist an einem Kunstwerke, den grossen Sinn für das Ästhetische. Lehre sie das Schöne sehen, denn Künste treu und recht gelernt zu haben, erweicht den Sinn und lässt uns nicht roh werden.

J.

Der Litteraturbetrieb in der Schule, mit besonderer Rücksicht auf die gegenseitigen Beziehungen der englischen und deutschen Litteratur.

Vortrag, gehalten vor dem 31. Lehrertag zu Indianapolis.

Von Prof. A. R. Hohlfeld, University of Wisconsin, Madison, Wis.

In einem seiner geistsprühenden Aufsätze greift Karl Hillebrand in der ihm eignen, im Paradoxen sich gefallenden Weise den litterargeschichtlichen Unterricht der Schule als ungesund und, wenn mich mein Gedächtnis nicht trügt, als geradezu unsittlich an. Berechtigung für diese augenscheinlich übertriebene Behauptung glaubt Hillebrand in dem allerdings nicht zu leugnenden Umstand zu finden, dass beim Studium der geschichtlichen Entwicklung einer Nationallitteratur die Mehrzahl der Litteraturwerke selber, in denen diese Entwicklung ihren Ausdruck findet, dem Schüler unbekannt und unzugänglich sind. Der Schüler also wird nach Hillebrand bei der Vorbereitung einer litterargeschichtlichen Lektion angehalten, die Anschauungen des Lehrers oder des etwa benutzten Leitfadens blindlings zu den seinigen zu machen; er wird genötigt, Ansichten vorzutragen und Urteile zu wiederholen, ohne in den Thatbestand, auf dem sie beruhen, Einsicht zu haben, ohne also auch im stande zu sein, sich irgend welche unabhängige Meinung über den Gegenstand zu bilden.

Dies aber führt unserm Kritiker zufolge einerseits zum gedankenlosen, arbeitsfaulen Nachbeten fremder, ungeprüfter Anschauungen, anderseits zu bewusster Verstellung und Heuchelei, bei der Geist und Herz von dem Geplapper der Lippen nichts wissen — beides allerdings durchaus ungesunde und unsittliche Tendenzen, gegen die ernste Führer der öffentlichen Meinung auf allen Gebieten des Lebens nur allzu unausgesetzt anzukämpfen haben.

Dass also dem Hillebrand'schen Paradox, wie ja von vornherein zu erwarten war, ein gewiss beachtenswerter Kern Wahrheit zu Grunde liegt, wird wohl niemand ableugnen wollen. Dass anderseits der geistreiche Publizist in diesem Falle das Kind mit dem Bade ausschüttet, dass gerade der litterargeschichtliche Unterricht in den Händen eines befähigten und begeisterten Lehrers zu einem Mittel tiefster und edelster Einwirkung auf Geist und Gemüt der Jugend werden kann, bedarf wohl ebenfalls keines weiteren Beweises.

Soviel ist aber sicher zuzugeben: echter, wahrhaft nutzbringender Unterricht, selbst in des Schülers heimischer Litteratur, gehört zu den schwersten Aufgaben des Lehrers und ist bei unweiser Behandlung den angedeuteten Gefahren entschieden ausgesetzt, und diese Schwierigkeiten

und Gefahren vermehren sich ins ausserordentliche, wenn es sich um die Vorführung einer Litteratur handelt, welcher der Schüler in bezug auf Volk, Land und in gewisser Hinsicht selbst in bezug auf die Sprache fremd gegenübersteht, wie das beim Lehren deutscher Litteraturgeschichte in amerikanischen Unterrichtsanstalten meistens der Fall sein muss.

Hier heisst es denn auf der Hut sein, sich aller berechtigten Mittel zu bedienen, die geist- und gemütlosem Nachbeten entgegenwirken, und anderseits nichts unversucht zu lassen, was den Unterricht zu vertiefen und dem Schüler menschlich näher zu bringen vermag.

Wenn es nun im Folgenden meine Absicht ist, einige Mittel, alte und neue, anzudeuten, die dem Lehrer seine schwierige Aufgabe erleichtern können, so möchte ich von vornherein auf das entschiedenste betonen, dass sich meine Ausführungen und Vorschläge ausschliesslich auf solche Übersichtskurse erstrecken, wie sie etwa in den obersten Klassen gut entwickelter "high schools" oder in den "undergraduate" Klassen an "colleges" gegeben werden. Auf die Methoden, die in höheren Unterrichtskursen angebracht sind, haben meine Bemerkungen jedenfalls keine unmittelbare Anwendung. Anderseits möchte ich auch wieder darauf hinweisen, dass wenn die von mir vorgetragenen Ansichten für den Unterricht in deutscher Litteraturgeschichte annehmbar sind, sie *mutatis mutandis* auch für die Behandlung anderer fremder Nationallitteraturen Gültigkeit beanspruchen dürfen.

In den letzten Jahrzehnten ist bereits manches als berechtigt anerkannt und geübt worden, was zur Hebung und Belebung des Litteraturbetriebs in der Schule beigetragen hat; gar vieles harrt aber auch noch der Verbesserung und Neueinführung. Ehe ich denn von letzterem rede, dürfte es nicht unangebracht sein, kurz auf das hinzudeuten, was als bereits gesichert gelten dürfte.

Dieselbe Verinnerlichung und Vertiefung, die im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts die Geschichtswissenschaft durchdrungen und allmähhlich auch in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsverfahren Ausdruck gefunden hat, diese selbe Verinnerlichung und Vertiefung ist in gleichem Masse auch dem wissenschaftlichen und unterrichtlichen Betriebe der Litteraturgeschichte zu gute gekommen. Auch auf litterarischgeschichtlichem Gebiete ist mechanisches Aufzählen und Auswendiglernen langer Reihen von Zahlen, Namen und Titeln in Missachtung verfallen. Man hat besser gelernt, zwischen Wichtigem und Nebensächlichem zu scheiden und letzteres bei einer ersten einführenden Übersicht nach Kräften zu unterdrücken; man hat besser gelernt, die tabellenmässige Schablone des älteren Verfahrens zu gunsten einer Einteilung des Stoffes in abgerundete, wohlgegliederte Kapitel aufzugeben, innerhalb deren man sich einer zusammenhängenden, anziehenden Darstellungs-

weise befleissigt. Neue Bücher nach der alten Methode sind leider noch nicht Dinge der Unmöglichkeit, aber sie sind doch selten geworden und muten uns veraltet und kaum mehr existenzberechtigt an.

Hierdurch soll natürlich nicht der etwaige Nachschlage- und Übersichtswert einer mehr oder minder tabellenmässigen Litteraturdarstellung in Frage gestellt werden; nur gehört ein solches Verfahren nicht in eine erste Einführung in den Gegenstand. Hier kommt es vor allem auf möglichst klares Erfassen der grossen Bewegungen, der führenden Geister und der charakteristischsten Werke an. Was darüber ist, ist in fast allen Fällen vom Übel. Und die weitaus meisten Kurse in deutscher Litteraturgeschichte, selbst an unseren "colleges" und Universitäten, tragen der Natur der Sache nach den Charakter einer ersten allgemeinen Übersicht und Einführung.

Also eine zusammenhängende, anregende Darstellung, die das Nebensächliche nach Kräften unterdrückt, dagegen die Hauptsachen zu um so vollerer Wirkung herausarbeitet, darf dem Gesicherten und Anerkann-ten zugezählt werden in der neueren Methode litterargeschichtlichen Unterrichts.

Ebenso wichtig ist wohl die Erkenntnis, dass in den ersten Jahren fremdsprachlichen Unterrichts, wo der Schüler noch mit den elementarer Erscheinungen der Sprache als solcher kämpft, zusammenhängender litterargeschichtlicher Unterricht überhaupt nicht am Platze ist. Früher als mit dem dritten Jahre (oder allenfalls mit dem zweiten bei dem meist spät einsetzenden Unterricht im Italienischen und Spanischen) dürfte wohl kaum ein Lehrer einen historischen Überblick über die ganze Litteraturentwicklung anraten oder vornehmen, und wenn es das Alter der Schüler und die Ziele des Unterrichts gestatten, wird man wohl lieber noch ein weiteres Jahr warten. Bis dahin hat dann der Schüler bereits mehrere charakteristische Werke der führenden Schriftsteller, wenigstens der neueren Zeit kennen gelernt und besitzt also bereits eine gewisse, wenn auch noch so eng umgrenzte Basis eigner Anschauung, an welche nach rückwärts und vorwärts angeknüpft werden kann.

Gerade da man aber während der ersten Jahre der Beschäftigung mit einer fremden Sprache von einer zusammenhängenden Litteraturbe- trachtung absieht, gerade deshalb ist man mehr und mehr zu der Überzeugung gekommen, dass das einzelne zur Lektüre gewählte Werk selbst zum Ausgangspunkt für einen weiterreichenden litterarischen Ausblick dienen sollte. Selbst in den allerersten Jahren, jedenfalls sowie man Werke von bleibendem Litteraturwert vorzunehmen anfängt, sollte man sich nicht länger mit der blossen Wort- und Sacherklärung des gelesenen Textes begnügen, sondern, von demselben ausgehend, versuchen, dem Schüler einen gewissen Einblick in das Leben des Verfassers und in die Entfaltung seiner dichterischen Thätigkeit zu geben und das gewählte

Werk, wenn möglich, als typischen Vertreter einer grösseren litterarischen Strömung zur Geltung zu bringen. Wo Alter und Reife der Schüler es berechtigt erscheinen lassen, benutzen wir, um nur einige meist früh vorgenommene Werke zu nennen, die *Minna von Barnhelm* z. B. zur ersten Einführung in die persönliche und litterarische Welt Lessings und die allmähliche Entwicklung des bürgerlich-rührseligen Lustspiels aus der mehr possehaften Komödie einer früheren Zeit, oder den *Götz* zur Einführung in Leben und Geist des jungen Goethe und als charakteristischen Vertreter der ganzen Sturm- und Drangbewegung, oder die *Jungfrau von Orleans* zur Einführung in die Schiller'sche Dramenwelt und zur Klarlegung der für den Anfang des 19. Jahrhunderts so interessanten Verschmelzung klassizistischer und romantischer Tendenzen in Form und Inhalt.

Dass jedoch über solchen litterargeschichtlichen Abschweifungen der Hauptzweck einer verständnis- und gefühlvollen Lektüre des Werkes selber nicht vergessen werden darf, braucht wohl nicht besonders betont zu werden. Jedenfalls aber kann ein geschickter Lehrer im Verein mit einem geschickten Herausgeber ohne viel Zeitaufwand auf diese Weise den begabteren Schülern manche wertvolle Anregung geben.

Als zweiten wohl allgemein zugestandenen Punkt bezeichne ich also die Verschiebung zusammenhängender Litteraturbetrachtung auf eine möglichst spätere Zeit, andererseits aber auch die Berechtigung einer weise zu bemessenden Vertiefung in die biographische und litterarische Atmosphäre der durchzunehmenden Einzelwerke.

Weiter hat gesunder Sinn, der aus der Erfahrung sich nie scheut Nutzen zu ziehen, uns gelehrt, nur das wirklich Durchführbare anzustreben. Die Entwicklung der älteren Litteraturepochen, mit deren Schrifttum die meisten Schüler unbetraut bleiben müssen, und deren Behandlung deshalb vor allem den Hillebrand'schen Angriffen ausgesetzt sein würde, wird deshalb nur rasch andeutend überflogen werden können, während das Hauptaugenmerk auf die Litteratur des achtzehnten und der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts gerichtet werden sollte. In dieser an sich entschieden berechtigten Richtung gehen einzelne Leitfäden sogar schon zu weit, nicht sowohl indem sie der alt-, mittel- und fröhneuhochdeutschen Litteratur nur wenig Raum einräumen, sondern indem sie diese Perioden oft in so kritikloser Weise behandeln, dass dem Schüler allerhand Schiefes und Falsches geboten wird. In solchem Falle wäre natürlich vollständige Auslassung vorzuziehen, und Lehrern und Verfassern von Lehrbüchern, denen es für die älteren Perioden an Interesse oder an genügenden Vorstudien fehlt, ist entschieden von jedem näheren Eingehen auf dieselben abzuraten. *Was* dem Schüler geboten wird, ist innerhalb gewisser Grenzen weniger wichtig als der Umstand, ob das ihm Gebotene durchaus zuverlässig sei. Goethes weiser Aus-

spruch „Bedenkt das was, doch mehr bedenkt das wie“ gilt eben auch hier. Ich kann mir jedenfalls eine recht gute und brauchbare Einführung in die deutsche Litteratur denken—obschon dieselbe durchaus nicht meinem Ideal entspräche—die etwa erst mit Opitz oder gar mit Gottsched und den Schweizern anhöbe, wohingegen eine verständnislose, von oben herab urteilende Behandlung der älteren Litteratur unerträglich ist und nur schädlich wirken kann.

Als dritten Punkt betone ich also eine mehr oder minder energische Einschränkung auf die im Deutschen vor allem wichtige Litteraturentwicklung des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit nur rasch und in grossen Zügen orientierender Behandlung der vorhergehenden und nachfolgenden Perioden. Eine Abweichung von diesem Plane wäre etwa nur zu gunsten der wichtigsten Erscheinungen der mittelalterlichen Blütezeit zu machen, da dieselben nicht nur in mancher Hinsicht zum Besten gehören, was auf dem Gebiete streng mittelalterlicher Litteratur überhaupt erzeugt worden ist, sondern da sie auch durch die Romantik des 19. Jahrhunderts eine weittragende Wirkung auf Form und Inhalt moderner Kunst und Litteratur ausgeübt haben, mithin zu deren vollem Verständnis unentbehrlich sind.

An nächster Stelle sei darauf hingewiesen, dass es entschieden ratsam ist, wo es die Verhältnisse gestatten, Hand in Hand mit dem Vordringen in der Litteraturgeschichte die Lektüre einer gut angelegten Sammlung von Proben zu betreiben; denn hierdurch vor allem kann der berechtigte Einwand Hillebrands gegen den landläufigen Betrieb der Litteraturgeschichte entkräftet werden. Wenn auch nur in Auszügen und Stilproben kann der Schüler auf diese Weise die Materialien selber überschauen und beurteilen lernen, über welche Lehrer und Leitfaden ihn unterrichten. Leider verlasse ich mit diesem Punkte eigentlich schon den Boden des wirklich Erreichten und begebe mich in den Kreis dessen, was in vieler Hinsicht noch ein frommer Wunsch ist. Denn es will wirklich scheinen, als ob wir mit der berechtigten Aufgabe des alten, langatmig angelegten Lesebuchs für Anfänger auch die Idee einer Anthologie aufgegeben hätten, die dem litterarhistorischen Leitfaden zur Ergänzung dienen könnte. Und doch sind die beiden natürlich durchaus nicht das-selbe, ja, sie dienen im Grunde nicht einmal verwandten Zwecken. Zweifellos werden die meisten meiner Leser, von Wackernagels ausgezeichnetem Werke ganz abgesehen, mir im Stillen Unkenntnis von Max Müllers „Classics of German Literature“ vorwerfen. Doch gebe ich zu bedenken, dass dieses Werk aus verschiedenen Gründen dem angedeuteten Zwecke kaum entspricht. Für „high school“ Kurse machen schon Umfang und Preis das Buch ganz ungeeignet; für alle Kurse elementarer Art ist ausserdem die umfangreiche Vertretung unwesentlicher Dichter mindestens unnötig. Der Hauptmangel des Buches aber besteht in dem

Fehlen irgend welches die Benutzung erleichternden Apparats. Weder finden wir zweckentsprechende Vorbemerkungen für jede Nummer, noch genügende Anmerkungen sprachlicher und stofflicher Art, noch rück- und vorwärtsblickende Inhaltsangaben, durch die allein die mitgeteilten Proben Bedeutung und Zusammenhang gewinnen würden. Für Vorgeschiedene ist das verdienstvolle Buch natürlich wertvoll, wenn schon die angeregten Mängel auch unter diesem Gesichtspunkte eben Mängel bedeuten. Für eine erste Einführung ist das Buch aber jedenfalls nur ein Notbehelf, gerade wie dafür die ausgezeichnete Scherer'sche Litteraturgeschichte sich nicht eignet, der die Müllersche Anthologie sich ja anschliesst.

Eine kürzere Anthologie, die mit einfachem, aber geschicktem und zuverlässigem Apparat versehen ein gutes Begleitbuch zu einem tüchtigen litterargeschichtlichen Leitfaden bilden würde, ist also noch ein „tiefgefühltes Bedürfnis“, dessen Abhilfe wir nicht länger aus dem Wege gehen sollten.

Von weiteren Hilfsmitteln, die uns zur Verinnerlichung und Belebung des litterargeschichtlichen Unterrichts zu Gebote stehen und nach Kräften ausgenutzt werden sollten, nenne ich weiter den in manchen Kreisen arg verpönten Bilderschmuck. Natürlich meine ich sorgfältig ausgewählten und geschmackvoll ausgeführten Bilderschmuck. Am ersten denke ich dabei natürlich an Illustrationen im Leitfaden oder in der Anthologie selber, wie neuerdings Prof. Moore es in seiner kleinen deutschen Litteraturgeschichte nicht ohne Erfolg versucht hat; doch nebenbei denke ich auch an die etwaige Möglichkeit, einen kleinen, geschickt angelegten eignen Bilderatlas zu schaffen, der sich zu Könnekes monumentalem Werke etwa so verhielte, wie ein gutes Schulwörterbuch zum grossen Muret-Sanders, oder wie die mir vorschwebende Anthologie zu Wackernagels ausführlichem „Lesebuch“. Wie viel Tüchtiges und Wertvolles dieser Art selbst in engem Rahmen und zu billigem Preise geboten werden kann, ist erst vor kurzem auf dem Gebiet der politischen Geschichte durch Knötels ebenso wohlfeilen als nützlichen „Bilderatlas zur deutschen Geschichte“ bewiesen worden.

Weiter möchte ich rasch auf den Wert kurzer Inhaltsangaben derjenigen hervorragenden Litteraturdenkmale verweisen, deren Inhalt solcher Behandlung nicht widerstrebt. Bei einem Kunstwerk, bei dem die Form dem Inhalt mindestens ebenbürtig zur Seite steht, ist eine kurze Inhaltsangabe im besten Falle ein schwacher Notbehelf, und schon aus Raummangel kann in einem kürzeren Buche nicht allzu ausgiebiger Gebrauch davon gemacht werden. Ausserdem erfordert das Verfahren, um wirkungsvoll zu sein, die seltene Gabe kurzer, treffender Charakteristik in hohem Grade. Trotzdem sollte bei der Behandlung der wichtigsten Dramen, Epen und Romane eine knappe, aber möglichst stimmungsvolle

Wiedergabe des Hauptinhalts meiner Ansicht nach nicht fehlen. Fraglich bliebe es vielleicht nur, ob dieselbe im Leitfaden oder in der Anthologie im Zusammenhang mit den mitgeteilten Proben besser am Platze sein würde.

Ein weiteres Mittel, durch welches dem elementaren litterargeschichtlichen Unterricht mehr Leben und Inhalt verliehen und leerer Formelkram vermieden werden kann, ist der stete Hinblick auf die enge Verbindung zwischen der Litteratur und dem gesamten Kultur- und Geistesleben einer Nation, und hiermit komme ich endlich auf den Boden der mein Hauptthema bildenden vergleichenden Methode der Litteraturbetrachtung. Wenn ein auf höhere Ziele hinstrebender fremdsprachlicher Unterricht nicht nur Einführung in die fremde Sprache, sondern auch in das fremde Volkstum und Geistesleben bezeckt, so sollte diesem letzteren Gesichtspunkte ganz besonders im Zusammenhang mit dem litterargeschichtlichen Unterricht Rechnung getragen werden. Ausblicke auf politische, religiöse, soziale, ästhetische Strömungen, insofern sie in der zeitgenössischen Litteratur wurzeln und sich spiegeln, sind nicht nur berechtigt, sondern in gewissem Masse unumgänglich notwendig, wenn sie auch oft zu den schwersten Aufgaben des gewissenhaften Lehrers gehören. In einigen der grösseren wissenschaftlichen Werke über deutsche Litteraturgeschichte ist dieser auf die allgemeinen Zusammenhänge gerichtete Gesichtspunkt sorgfältig beachtet, ja in manchen Fällen sogar kräftig in den Vordergrund gestellt worden. Ich brauche nur z. B. an Hettners Behandlung des 18. Jahrhunderts zu erinnern oder an Richard M. Meyers Darstellung der Litteratur des 19. Jahrhunderts oder an Kuno Franckes "Social Forces in German Literature". Doch in Leitfäden, die für die einfacheren Schulbedürfnisse berechnet sind, ist von diesem Geiste der Litteraturbetrachtung noch kaum ein Hauch zu spüren, obschon derselbe durch eben diese einfacheren Anforderungen meiner Meinung nach durchaus nicht ausgeschlossen sein sollte.

Wie schon erwähnt, bin ich durch diesen letztgenannten Gesichtspunkt der allgemeineren Kulturzusammenhänge, den ich hier nicht weiter verfolgen kann, eigentlich schon auf das Gebiet vergleichender Litteraturgeschichte im weiteren Sinne übergegangen. Diese Methode und ihre Brauchbarkeit und Bedeutung für das Studium deutscher Litteraturgeschichte seitens amerikanischer oder englischer Schüler soll nun im Folgendem einer genaueren Prüfung unterzogen werden. Allerdings soll dabei der Begriff vergleichender Litteraturgeschichte in engerem Sinne auf die Wechselbeziehungen der beiden Nationalliteraturen eingeschränkt werden.

Es verlohnt sich wohl der Mühe, an diesem Punkte noch einmal ausdrücklich zu betonen, dass die folgenden Ausführungen nur einen methodologischen Wert beanspruchen. Ich habe in diesem Falle durchaus

nicht die *Wissenschaft* vergleichender Litteraturforschung als solche im Auge, weder in ihrer Arbeitsweise, noch in ihren Ergebnissen. Ich spreche diesmal ausschliesslich vom Standpunkte des *Lehrers* der Litteraturgeschichte. Es ist also durchaus nicht meine Absicht, die organischen Wechselwirkungen beider Litteraturen in chronologisch zusammenhängender Weise vorzuführen, sondern nur insoweit andeutend auf dieselben hinzuweisen, als mein besonderes Ziel es nötig macht.

Schluss folgt.

Für die Schulpraxis.

Aufsatzproben.

(Aus „Deutsche Aufsätze“ von P. Th. Hermann.)*

1. Was der Christbaum vom Weihnachtstage erzählt.

Vom 17. Dezember an stand ich mit vielen meiner Brüder auf dem Augustusplatz. Viele Leute gingen täglich an mir vorüber und betrachteten mich von oben bis unten. Am 23. Dezember kaufte mich ein Mann. Er trug mich nach der Kohlengartenstrasse in seine Wohnung. Hier stellte er mich in eine dunkle Kammer, damit seine Kinder mich nicht bemerkten. Am heiligen Abende wurde ich aus meinem Verstecke hervorgeholt und in eine schöne Stube gebracht. Hier stellte man mich mitten auf einen grossen Tisch. Darnach schmückte man mich mit Pfefferkuchen, Glasfiguren und vergoldeten Äpfeln und Nüssen. Von einem Aste zum andern zog man Gold- und Silberfäden. Zuletzt stellte man Tüllen mit schönen Lichtern auf meine Zweige. Nachdem man mich so angeputzt hatte, liess man mich allein. Jetzt erblickte ich mich in einem grossen Spiegel. Wie prächtig sah ich aus! Als ich von meinen Brüdern scheiden musste, war ich sehr traurig gewesen, jetzt aber fühlte ich mich glücklicher als alle meine Kameraden. Auf einmal wurde ich in meiner Betrachtung gestört; denn die Eltern brachten allerhand Geschenke herein und legten sie unter meine Zweige. Nun ertönte eine Glocke, und durch die geöffnete Thüre sprangen vier fröhliche Kinder. Wie ihre Gesichter glänzten, als sie mich erblickten! Sie konnten sich gar nicht satt an mir sehn. Das war die schönste Stunde meines Lebens. Rasch wurden nun auch die Geschenke betrachtet. Einige Stunden blieb die ganze Familie fröhlich beisammen. Die neuen Spiele wurden eingeweihet; man sang hübsche Weihnachtslieder, und auch der Christstollen wurde gekostet. Erst spät wurden meine Lichter verlöscht, und die Kinder mussten ins Bett. Bald gingen auch die Eltern zur Ruhe, und mich umgab tiefe Finsternis.

2. Ein alter Krieger berichtet einem jungen von dem Begräbnisse Alarichs.

Schon 15 Jahre ist unser herrlicher Heldenkönig Alarich tot. Ihn hättest du sehen sollen! Wenn er uns führte, dann ging es zum Siege. Und doch, wie rasch musste er sterben! Wir kamen von Rom mit ungeheuren Schätzen. Selbst die

*) Vergleiche Bücherbesprechungen.

mächtige Weltstadt hatte uns nicht widerstehen können. Jetzt ging es nach Unteritalien. Von hier aus wollten wir nach Nordafrika, um uns hier Wohnplätze zu suchen. Ganz plötzlich starb uns auf diesem Zuge unser geliebter König. Wir mussten ihn hier in fremder Erde begraben. Doch sollte es ein Grab werden, das seiner würdig war. Die feigen Römer sollten nicht kommen können, um ihn noch im Grabe zu beleidigen. Wir waren gerade in der Nähe des Flusses Busento. Die grosse Menge Sklaven, die wir von Rom aus entführten, mussten nun ein frisches Flussbett graben. Dann leiteten wir den Busento in dieses ab. Nun wurde ein tiefes Grab für Alarich in das alte Bett gegraben. Hier hinein haben wir in dunkler Nacht unsren teuren König hoch zu Ross mit allen seinen reichen Schätzen eingesenkt. Weh war es uns zu Mute, als wir den tapferen Helden in sein Grab betteten. Das ganze Heer stand am Ufer und sang ihm Totenlieder. Als sein Grab geschlossen war, wurde der Busento in sein altes Bett gelassen. Die Sklaven aber wurden getötet. Sie sollten den Ort nicht verraten können, wo unser Alarich mit seinen Schätzen ruht. Noch jetzt aber lebt das Andenken des siegreichen Königs unter uns.

3. Unterm Birnbaum.

(Im Anschlusse an Goethes „Hermann und Dorothea“.)

In dem idyllischen Epos „Hermann und Dorothea“ von Goethe ist die Stelle am Birnbaum ein wichtiger Schauplatz.

Auf einer Anhöhe, an der Grenze des Besitztumes des Wirtes zum goldenen Löwen breitet der ehrwürdige Baum seine Zweige aus. Wer ihn gepflanzt hat, man weiss es nicht. Er wird weit und breit gesehen und ist daher vielen ein Wahrzeichen. Seine Früchte sind in der ganzen Gegend berühmt. Unter seinen Zweigen pflegen die Schnitter am Mittage sich des Mahles zu freuen und die Hirten in seinem Schatten zu ruhen. In seiner näheren Umgebung dehnen sich weite Acker aus mit herrlich nickendem Korne. Weiterhin nach der Stadt zu erstreckt sich ein wohlumzäunter Weinberg. Auf Stufen von unbehauenen Platten, über denen sich ein hoher Laubengang wölbt, gelangt man durch den Stadtgraben hinab in den grossen Garten des Löwenwirtes. Sehen wir über die Stadtmauer hinüber, so schauen wir den Markt, an dem das Haus des reichen Kaufmanns mit den grossen Spiegelscheiben und den grünen Läden besonders hervorsticht. Hoch über die niedrigen Häuser erhebt sich der neugewiesste Kirchturm. Schweifen unsere Blicke weiter über die wogenden Felder, so schauen wir in der Ferne den herrlichen Rheinstrom. Gleich einem silbernen Bande zieht er sich bald zwischen lachenden, sonnigen Auen, bald zwischen kahlen, schroffen Felsen hin. Weiter sieht man die Landstrasse, auf der heute die armen Vertriebenen wanderten, deren stilles Dörfchen die rauen Kriegshorden durchtobten. Schon durch diese herrliche Aussicht ist der Birnbaum ein wichtiges Fleckchen, doch hat er noch eine höhere Bedeutung.

Hier sitzt Hermann. Ihn erfüllt nicht die Freude über die herrliche Gegend, sondern er schaut trüben Blickes, seinen Arm auf die Bank gestützt,träumerisch hinaus auf die Landstrasse, auf der die Vertriebenen zogen. Unter diesen war ja jenes herrliche Mädchen, dem sein Herz sofort in Liebe entgegenschlug. Wie weit ist sie vielleicht jetzt schon von ihm entfernt! Er glaubt, dass ohne sie sein Leben freudlos sei und verkümmern müsse. Bei diesen Gedanken stürzen unaufhaltsam Thränen aus seinen Augen. So ganz seinem Schmerze hingegeben, bemerkt er nicht das Nahen der suchenden Mutter, die sich sachte heranschleicht und ihm leise die Schulter berührt. Da erwacht er wie aus einem Traume und schaut in das besorgte Gesicht der lieben Mutter, die längst die verräterischen Spuren in seinen Augen bemerkt hat und nun nach der Ursache dieser Thränen forscht. Doch er gesteht ihr nicht gleich die Wahrheit, sondern schildert ihr mit begeisterten Worten die

Not des Vaterlandes und seinen festen Entschluss, gleich von hier aus an die Grenze zu ziehen und sich den Scharen der Krieger anzureihen. Doch die Mutter hat ihn durchschaut und weiss nur zu gut, dass die zerstörte Hoffnung, die Vertriebene als Gattin heimzuführen, Thränen aus seinen Augen gepresst hat. Unverhohlen spricht sie es aus und bewirkt dadurch, dass ihr Hermann vertrauensvoll sein Herz erschliesst. So wird der Birnbaum Zeuge liebvollem Vertrauens und hochherziger Entschliessungen und der Platz unter seinen Zweigen für Mutter und Sohn ein Ort geweihter Erinnerung.

Und noch einmal spielt sich unterm Birnbaum eine anmutende Szene ab. Den Bemühungen der besorgten Mutter ist es gelungen, die Abneigung des Vaters gegen die Heirat mit der Fremden zu beseitigen. Und noch an demselben Abende durchschreitet das herrliche Paar die weiten Felder und verweilt einige Zeit unterm Birnbaum. Schwarze Gewitterwolken ballen sich unheilverkündend zusammen, doch im Osten scheint der Vollmond in herrlichem Glanze freundlich vom Himmel hernieder. Hier, unter Hermanns Lieblingsbäume, scheint für ihn die beste Gelegenheit zu sein, Dorotheas Irrtum, dass sie als Magd gedingt sei, aufzuklären. Schon wollen sich die Worte über seine Zunge drängen, da erblickt er den goldenen Reif an ihrem Finger, und dieser schreckt ihn zurück, und das Geständnis unterbleibt. Beide steigen bald die Stufen des Weinbergs hinab. Das Gewitter in der Natur rückt immer näher heran und mit ihm der Zwiespalt im Hause des Wirtes. Doch der Himmel in der Natur klärt sich, und auch im Hause strahlt die Sonne des Glücks auf das Paar.

4. Baumgarten erzählt Werner Stauffacher seine Flucht und Rettung.

Wie sehr danke ich Euch, dass Ihr mich, den Obdachlosen, Geächteten aufgenommen habt! Ihr seht mich erstaunt an. Doch die Erzählung von meinem Schicksal wird Euch alles erklären. Ich fällte heute früh Holz in dem Wäldchen nicht weit von unserem Hause. In fröhlichster Stimmung jodelte ich mit den Vögeln um die Wette. Die Berge gaben ein vielfaches Echo der Lieder zurück. Da kam plötzlich meine Frau atemlos zu mir gestürzt. Ihr langes Haar hatte sich gelöst. Ich erschrak, sie so unerwartet und verstört hier zu sehen. Sie erzählte mir, der Landvogt sei in meinem Hause und habe Böses von ihr verlangt. Wütend und melner selbst nicht mehr mächtig, nahm ich die Axt und stürzte nach Hause. Ich stellte den Wolfenschiessen zur Rede, doch er gab mir kurze, höhnische Antworten. Da holte ich zu einem fürchterlichen Schlag aus, und tot stürzte der Schänder meiner Ehre nieder. Die That war vollbracht, aber noch wusste niemand davon. Nun galt es kein Säumen mehr; ich lief, was ich konnte, damit mich des Landvogts Reiter nicht bemerkten. Jemand musste mich aber doch gesehen haben, denn zu meinem Schwecken vernahm ich hinter mir Pferdegetrappel. Immer näher kamen die erregten Stimmen. Sie waren kaum noch hundert Schritt hinter mir, und wenn mich die Verfolger in ihre Hände bekamen, wäre ich vielleicht der erste Bewohner von Zwing Uri geworden. Da stiessen die Reiter einen triumphierenden Schrei aus; denn vor mir erhob sich ein steiler Felsen, den selten jemand bestieg. Kurz entschlossen kletterte ich auf diesem halsbrecherischen Wege in die Höhe. Es gelang mir, die Verfolger irre zu leiten, und sie mussten erst wieder meine Spur suchen. Ich wurde jedoch immer wieder eingeholt. An den steilsten Stellen klimm ich empor, Pfade und Wege mied ich, durch den dichtesten Wald bahnte ich meinen Weg. Manchmal, wenn auf der einen Seite ein Felsen ragte und die andere an einen gähnenden Abgrund stiess, musste ich auf Händen und Füssen kriechen, um nicht vom Schwindel erfasst zu werden. Die Reiter konnten mir mit ihren schweren Stiefeln nicht folgen und mussten einen weiten Umweg machen. Auf diese Weise hatte ich einen grossen Vorsprung gewonnen. Meine Kräfte liessen nach,

Hände und Füsse waren wund, und so kam ich zu Ruodi. Ich bat ihn, ja, ich flehte auf meinen Knieen, er möchte mich ans andere Ufer bringen. Doch er wollte es nicht wagen, weil ein Gewitter im Anzuge war. Der Jäger und der Hirt baten ihn auch, er wollte es aber nicht thun. Verzweifelnd blieb ich auf den Knieen liegen. Wäre jetzt eine Schneelawine vom Berge herabgestürzt und hätte mich begraben, ich hätte Gott dafür gedankt. Lieber wäre ich in den See gesprungen, als mich den Reitern ergeben. In dieser Not kam Tell mit der Armbrust auf der Schulter vom Berge herab. In aller Kürze erzählten wir ihm alles, und er fragte den Fischer, ob er mich retten wolle. Ruodi aber sagte: „Nein, nicht ich. Hier ist der Kahn und dort der See, versucht's!“ Und Tell versuchte es. Wir stiegen in die Nau und hatten kaum vom Ufer abgestossen, als des Wolfenschiessens Reiter auf der Anhöhe erschienen. Sie bemerkten unser Boot. Wie mögen sie gewütet haben! Die Hütte des Ruodi sahen wir bald in Flammen. O, könnte ich ihm ersetzen, was er um meines Vergehens willen verloren hat! Der Föhn wütete immer fürchterlicher, er wühlte das Wasser in der Tiefe auf, unser Boot war bald auf einer haushohen Welle und dann wieder ganz in der Tiefe. Kochend spritzte uns der See den schäumenden Gischt auf Gesicht und Kleidung. Mich erfasste ein Grauen, und immer, wenn das Schifflein auf der Seite lag, meinte ich, es müsse kentern. Aber Gott wollte es nicht! Furchtlos sass Tell mir gegenüber und leitete mit sicherer Hand das Steuer. Er lenkte den Kahn an das jenseitige Ufer, und glücklich landeten wir, nachdem wir eine Weile auf dem See umhergetrieben hatten. Ich war jetzt in Schwyz, und hier hatten die Reiter des Landvogts nicht das Recht, mich zu ergreifen. Wie kann ich Tell, meinem hochherzigen Retter, danken!

Berichte und Notizen.

I. Vom Nordamerikanischen Turnerbunde.

Litterarische Preisaufgaben. Vom Vorort des Nordamerikanischen Turnerbundes, und zwar von dem Ausschuss für geistige Bestrebungen, sind folgende Preisaufgaben zur Bearbeitung aufgestellt worden:

1. Wie könnte Par. 9 der Grundsätze und Forderungen des Turnerbundes praktisch verwirklicht werden?
2. Die Monroedoktrin im zwanzigsten Jahrhundert.
3. Die Zukunft der Philippinen.
4. Der Marxismus und die Bernstein-Richtung.
5. Das Referendum in der Schweiz.
6. Das „jüngste Deutschland“ und die „Goethe-Pfaffen“.
7. Das Überbrett.
8. Von welchem erziehlichen Einfluss ist die Musik?
9. Rousseaus Ansichten über weibliche Bildung.
10. Wie kommt es, dass unter nahezu gleichen Lebensverhältnissen die Bildungsresultate so sehr von einander abweichen?

11. Der Turnlehrer: a) Soll der Vereinsturnlehrer noch durch anderes als durch Reck, Barren, Schaukelring u. s. w. mit der Jugend verbunden sein? — b) Welche Qualifikationen sollte der Turnlehrer an den öffentlichen Schulen besitzen, um dem Turnunterricht in deren Lehrplan einen dauernden Platz zu sichern?

Die Bestimmungen über Einreichung der Arbeiten und Preisverteilung lauten folgendermassen:

1. Der Bundesausschuss für geistige Bestrebungen soll vor dem 15. Dezember eine Anzahl von Themen zu Preisaufsätzen veröffentlichen.
2. Die Preisbewerbung ist auf die Mitglieder des Nordamerikanischen Turnerbundes beschränkt.
3. Bei der Beurteilung der Aufsätze ist es gleichgültig, ob dieselben in deutscher oder in englischer Sprache abgefasst sind.
4. Das Manuskript muss druckfertig sein. Das Papier sollte nur auf einer Seite beschrieben sein. Deutliche Schrift ist unerlässlich.
5. Jeder Preisbewerber hat seine mit einem Motto versehene Arbeit vor dem 25. März unter der Adresse des Schriftführers des Bundesausschusses für geistige Bestrebungen: *Peter Scherer, 215 East St. Clair-Str., Indianapolis, Ind.*, zur Post zu geben. Dem Aufsatz muss ein verschlossener Briefumschlag beiliegen, welcher das Motto, den Namen und die Adresse des Verfassers, sowie den Namen des Vereins, dem derselbe angehört, enthält.
6. Der Schriftführer des Ausschusses soll auf dem Manuskript, sowie auf dem verschlossenen Umschlag das Datum des Empfangs notieren. Der das Motto und den Namen enthaltende Umschlag darf erst nach Fällung des Urteils geöffnet werden.
7. Als Preisgericht fungiert der Bundesausschuss für geistige Bestrebungen.
8. Die Preisrichter haben die Aufsätze über jedes Thema nach Punkten zu werten, wobei 100 die höchste erreichbare Punktzahl sein soll.
9. Für jedes Thema sind eine Anzahl Preise ausgesetzt, deren Rang durch die Punktzahl bestimmt wird, doch sollen für einen ersten Preis mindestens 90, für einen zweiten mindestens 80 und für einen dritten mindestens 70 Punkte erforderlich sein. Aufsätze, deren Wertung weniger als 60 Punkte beträgt, sind zu keinem Preise berechtigt.

10. Arbeiten, die nach dem 1. April einlaufen, werden bis zum 1. Oktober zurückgelegt und dann gewertet. Erreicht die Wertung 90 Punkte, so wird ein Sonderpreis ohne Rangbezeichnung zuerkannt.
11. Die Preise bestehen in Diplomen nebst Büchern.
12. Die preisgekrönten Arbeiten werden im Bundesorgan oder in „Mind & Body“ veröffentlicht.

II. Die Versammlung der „Central Division of the Modern Language Association“.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Vom 26. bis 28. Dezember 1. J. tagte in Champaign, Ill., die siebte Jahresversammlung der „Central Division of the Modern Language Association of America“. Am 26., abends 8 Uhr, wurde die Gesellschaft von Dean Clark in Vertretung des abwesenden Universitätspräsidenten Draper im Lesesaale der Bibliothek begrüßt. Hieran schloss sich die Festrede des Präsidenten der Gesellschaft, Professors James Taft Hatfield von Northwestern University. Die Rede enthielt eine solche Fülle anregender Gedanken und praktischer Vorschläge, dass ihr ein Versuch, den Inhalt kurz zu berichten, in keiner Weise gerecht werden könnte. Sie wird bald gedruckt erscheinen und sei hiermit aufs dringendste zum Lesen empfohlen. Nur *ein* Punkt soll hervorgehoben werden. Prof. Hatfield sprach den Wunsch aus, die Gesellschaft möchte auf das Ziel hinarbeiten, auf die Besetzung von Sprachlehrerstellen einen entscheidenden Einfluss auszuüben und so nach und nach die Lehreragenturen ganz zu verdrängen. — Der Rest des Abends war geselliger Unterhaltung in den Klubzimmern der Elks gewidmet.

Die zweite Sitzung, Freitag Morgen 9 Uhr, eröffnete der Sekretär und Schatzmeister, Prof. Weeks von der Staatsuniversität Missouri, mit einem Bericht über das abgelaufene Geschäftsjahr. Der Präsident ernannte Komitees zur Beratung über den nächsten Versammlungsort und über die Wahl der Beamten für das kommende Jahr. Es wurde der Antrag gestellt, zukünftig die Versammlung in der ersten Januarwoche statt unmittelbar nach dem Weihnachtsfest abzuhalten. Als Ort der nächsten Versammlung wurde vom Komitee, in der Geschäftssitzung am Sonnabend Vormittag, Chicago bezeichnet. Als neuer Präsident war Professor Blackburn von Chicago ernannt worden; aus Gesundheitsrücksichten lehnte dieser jedoch die Wahl ab, sodass das Amt noch unbesetzt ist. Prof. Weeks wird sein Amt als Sekretär und Schatzmeister weiterführen.

Das Programm der zur Verlesung bestimmten Arbeiten bestand aus 25 Nummern und verteilte sich auf vier Sitzungen, die an den Vor- und Nachmittagen des Freitags und Sonnabends abgehalten wurden. Zwölf der Vorträge beschäftigten sich mit Fragen aus der deutschen Philologie. Für die Leser der P. M. dürften folgende von besonderem Interesse sein:

Prof. A. R. Hohlfeld hielt einen Vortrag über den Eingangsmonolog von Goethes Faust, mit besonderer Berücksichtigung der vielumstrittenen Stelle: „Flieh! Auf! Hinaus ins weite Land“ u. s. w. (Zeile 418—429.) Nach einer einleitenden kritischen Übersicht über die früheren Interpretationsversuche von Scherer (1886) bis Minor (1901) begründete der Redner eine selbständige Erklärung des in Frage stehenden Gedankenganges. Danach behält die oben zitierte Zeile ihre natürliche Bedeutung und ihren folgerechten Zusammenhang, ohne dass dadurch die Schererische Annahme eines unvereinbaren Widerspruchs in die Szene hineingetragen würde. Auch für die Zeilen 428-9: „Ihr schwebt, ihr Geister, neben mir. Antwortet mir.“

wenn ihr mich hört!" wurde eine von früheren Auffassungen abweichende Erklärung aufgestellt.

Aus Prof. Jack's Vortrag sei der Hinweis auf die bemerkenswerte Thatsache hervorgehoben, dass keine europäische Litteratur, auch die deutsche nicht, soviel grösseren Elegieen hat, wie die englische.

Dr. Florer stellte die Forderung auf, man sollte die Werke Luthers den Schülern nicht in chronologischer Reihenfolge zum Lesen geben. Denn durch die Schwierigkeiten derjenigen Schriften, in denen Luther im Sprachgebrauch noch schwankte, würden die Schüler nur abgeschreckt. Als Ausgangspunkt wurden für das Studium Luthers die Werke empfohlen, worin die Sprache bereits fixiert ist. Die Lektüre von Abschnitten aus der Bibel habe insbesondere den Vorzug, dass der Lernende mit dem Inhalt bereits vertraut sei und so den neuen Wortschatz sich mit Leichtigkeit aneignen könne. Dr. Florer will also das von Prof. Hempl in seinem Büchlein: "The Easiest German Reading" mit Glück auf Kinderverschen angewandte Prinzip auf Biblische Geschichten ausdehnen.

Prof. von Klenze suchte an der Hand eines unendlichen Materials darzulegen, dass Goethes Urteil über Italien zwar von der Zeitauffassung bestimmt und gegen den Maßstab unserer jetzigen Kenntnisse gehalten keineswegs fehlerfrei gewesen sei, aber doch den früheren Reisebeschreibungen gegenüber einen bedeutsamen Fortschritt bilde.

Prof. Starr W. Cutting lieferte auf Grund umfassender Lektüre der bedeutendsten Schriftsteller des 19. Jahrhunderts den überraschenden Beweis, dass die hergebrachte Schulregel über den Gebrauch von „was“ nach substantivierten Adjektiven durchaus nicht den Thatsachen entspricht. In den meisten Fällen wird vielmehr „das“ gebraucht.

Herr G. A. Rulfinger wies die Behauptung zurück, dass Kürnberger in seinem Roman „der Amerikamüde“ die Schicksale Lenaus dargestellt habe. Nicht die wirklichen Erlebnisse des unglücklichen Dichters, sondern einige Reisebeschreibungen und Reisenovellen bildeten die Quelle zu Kürnbergers Werk. Daraus ist die gänzlich missratene Darstellung amerikanischer Verhältnisse zu erklären. Der verdienstvolle Aufsatz, der sicher manche deutschen Vorurteile gegen Amerika zerstreuen wird, soll demnächst in der Americana Germanica veröffentlicht werden.

O. E. L.

III. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Wie in Cincinnati, so beschäftigt auch jetzt in der Monumental City der *Reformlehrplan* und die neue Schulbildung vor allem die Gemüter, und was jüngst Ihr dortiger Korrespondent in seiner markigen Weise über die Verhältnisse an jenen Schulen berichtete, gilt soweit mehr oder weniger auch für die hiesigen. Dieser Hinweis gentige einstweilen; wir wollen den weiteren Verlauf des Gährungsprozesses ruhig abwarten und werden uns dann zu geeigneter Zeit über die in unser Tagebuch eingetragenen Beobachtungen auslassen. Da wir optimistisch angelegt sind, so glauben wir günstige Resultate berichten zu können.

Wie mannigfach die neuen Reformbestrebungen sind, lässt nachfolgend angeführtes Schreiben erkennen, das dieser Tage der thatkräftige „Unabhängige Bürgerverein von Maryland“, ein Zweig des Deutschamerikanischen Nationalbundes, an die hiesige Schulbehörde richtete:

„Geehrte Herren! Wir lenken achtungsvoll Ihre Aufmerksamkeit auf die zur Zeit vorherrschenden Zustände in der Grammärschule No. 47, die aus einem Experiment entstanden, von dem man augenscheinlich günstige Resultate in bezug auf Studium und Betragen erwartete, das sich in der Praxis aber als ein Fehlschlag für diesen Zweck erwiesen hat. Auf Beschwerden von Eltern,

deren Töchter jene Schule besuchten, ernannten wir ein Komitee, welches eine sorgfältige Prüfung der Sachlage vornehmen sollte. Und dieses Komitee fand, dass Mädchen sehr oft durch die Knaben, die zwischen den grossen Mädchen sitzen, chikaniert werden, dass dieselben gezwungen sind, vulgäre und anständige Redensarten anzuhören, und obscene Briefchen und Zeichnungen zugeschickt erhalten; dass deren Aufmerksamkeit durch verschiedenartige kleine Neckereien, wie Kneifen, an den Haaren ziehen u. s. w., vom Unterricht abgelenkt wird; und dass dieses Vermischen der Geschlechter ein sichtlicher Nachteil für das Lehrpersonal und demoralisierend für die Kinder ist. Da durch dieses Experiment die erhofften Résultate nicht erzielt worden sind, ersuchen wir Ihre ehrenwerte Körperschaft, solche Schritte zu ergreifen, welche zu einem baldigen Aufheben dieses Planes in dieser und anderen Schulen, wo derselbe eingeführt wurde, führen.“

Das Schreiben wurde dem Superintendenten Van Sickle überwiesen.

S.

Chicago.

Weihnachtsfeier. In so munterer und fröhlicher Weise wie am vergangenen 28. Dezember haben die Mitglieder des deutschen Lehrervereins von Chicago das Weihnachtsfest gemeinschaftlich noch niemals gefeiert. Die Schiller-Halle, in welcher die Feier von 2 bis 6 Uhr nachmittags stattfand, bot für die zahlreich erschienenen Mitglieder und Ehrengäste kaum genügend Raum. Diejenigen, welche sich nicht eingefunden hatten, haben jedenfalls sehr viel versäumt. Der Lehrerberuf ist ja ein ernster, und die deutschen Lehrer und Lehrerinnen Chicagos sind nicht immer auf Rosen gebettet. Da ist es denn leicht erklärlich und wohl berechtigt, dass sie sich bei einer so freudigen Gelegenheit im Kreise gleichgesinnter Freunde und Gönner möglichst gut zu amüsieren versuchen. Da die Schatzmeisterin, Frau L. Slomer, dem Vorbereitungsausschuss mitgeteilt hatte, dass die Kasse des Vereins wohl gefüllt sei, so war denn für alle eine reichgedeckte Tafel da, an der sich sämtliche Teilnehmer gütlich thaten. Als der geschmückte Christbaum im herrlichen Kerzenlicht strahlte, sangen alle Teilnehmer gemeinschaftlich: „O Tannenbaum“ und „Stille Nacht“. Später wurde noch viel gesungen, musiziert und deklamiert. Um die Unterhaltung verdient machten sich die Damen: Waller, Hedinger, Gebhardt, Bültmann, Carol, Weigle und Schöneck und die Herren H. Krüger, Walther Krüger, Carrier und

L. Kugler. Die Schulräte Meyer und Gallagher hielten Ansprachen. Als Ehrengäste wohnten dem Feste bei Herr und Frau Meyer, Frau Clara Michaelis, Frau Dr. Wever, die Gattin des deutschen Konsuls, Frl. Kopelke aus Crown Point, Ind., Frl. Martha Richter aus Hamburg, Deutschland, Herr Gallagher u. a. Das Komitee, welches seine Aufgabe in so trefflicher Weise gelöst hatte, bestand aus den Damen: Frl. E. Erfurth, Frau L. Slomer, Frau Clara von Otterstedt, Frau E. Zander, Frl. H. Bode, Frl. M. von Kamptz, Frl. P. Zeller und

E. A. Z.

Cincinnati.

Spezielles. „Wenn einer dahuhn deiht, wat hei deiht, denn kann hei nich mahr dahuhn, as hei deiht.“ Nicht obgleich, sondern weil Sie mit Korrespondenzen von Cincinnati hinlänglich versorgt werden, gebe ich mir gar keine besondere Mühe, einem gewissen Fingerzucken zu widerstehen, und zwar um so weniger, als ich glaube, dass es Kollegen und anderen Lesern der „P. M.“ wahrscheinlich nicht unangenehm sein wird, uns Hiesige auch wieder einmal durch eine andere Brille aufs Korn nehmen zu können. Hierauf mich stützend, will ich mir diesen frommen Glauben denn auch nicht rauben lassen und mit Reuter sagen: „Wenn einer“... u. s. w., wie oben.

Würde dieser höchst vernünftige Spruch auf alle und von allen beim hiesigen Passionsspiele in irgend einer Weise Beteiligten zu guter Stunde nur immer fromm angewandt — Lungen, Nerven, Milzen, Tintenvorräte und Druckerschwärze würden sich unbedingt auch hier bald wieder in annähernd normalem Zustande befinden. So aber kommen wir gar nicht zu Atem, wenigstens nicht zur Ruhe; das Kritteln und Nörgelei wurde uns zur zweiten Natur und „der Nachbar durfte nicht dem Nachbar trauen“; jeder glaubte ein Patent auf automatische Maulkörbe zu besitzen, entdeckte aber gar bald, dass ihm besser wäre, wenn er sich zuweilen eigenhändig bemauschen würde nach der Melodie: „Hilft's nicht, so schadet's doch nicht“.

Ganz allmählich und augenscheinlich zum Leidwesen mancher Streitbaren, fängt der Sturm in unserem Theekessel an sich zu legen und das Schiff dem Steuer zu gehorchen. Ein klein wenig Nachgeben „hüben und drüben“ hat Wunder vollbracht. Man hat eingesehen, dass das Papier noch nichts von seiner weltberühmten Geduld und gar mancher gute alte Spruch noch nichts von seiner Wahrheit und „Schneid“ verloren h.: So haben denn auch die meisten der Kollegen und — innen, ge-

duldig und schneidig zugleich, endlich das rechte Fahrwasser gefunden, eingedenk des nicht minder wahren „Gott hilft dem, der sich selbst hilft“. Darauf war es ja, wenigstens meiner Unmassgeblichen nach, vom Anfange an abgesehen.

Das hat wohl unser Ex-Kollege, Vize-Gouverneur Karl Nippert, auch gemeint, als er vor kurzem in einer Schulratsitzung es aussprach, dass es sich weniger um den seiner Ansicht nach guten Lehrplan handele, als um das Lehren, welches zu können das Wenigste, aber auch das Hauptsächlichste sei, was man von Lehrkräften beiderlei Geschlechter immerhin erwarten dürfe und müsse. Und ich, stiller Beobachter wie immer, erlaube mir noch hinzu zufügen, dass es mir vorkommt, als ob die kurze Kra dumpfen Verzweifelns, lässigen Abwartens, feurigen Draufgehens, klugen Lavierens, entschiedenen Eignenweggehens — je nachdem und wo immer angewandt — ganz ausgezeichnete Früchte gezeigt habe. Ich sehe so manchen früher Zaghaften heute schneidig auftreten, so manchen ehemaligen Naseweisen und Übergescheiteten es jetzt wohlfeiler geben; ich sehe aber auch Ehen schliessen, die ohne unsern neuen Kurs, wenn auch nicht erst „im Himmel“, so doch fürs erste noch nicht so eilig geschlossen worden wären — und Gut Heil! muss man da aus ganzem Herzen rufen, und Vivat sequens! —

Uns Deutschen hat der Zwischenfall, weiter ist es ja nichts, nur genützt. Denn, wurden die überlebenden Englischlehrenden, zu ihrem eigenen Besten meistens, auf eine neue Bahn gedrängt, wo es ja zum Festenfussfassen nur des Aus harrens und gesunden Menschenverständes bedarf, so wurde unser erprobter deutscher Pfad unbedingt noch mehr geblendet und geweitet, sicherer. Der deutsche Unterricht hat an Ansehen, unser Stand an Zielbewusstsein, jeder Einzelne an Selbstvertrauen gewonnen, einfach weil wir gesehen haben, dass man uns vertraut und unserem Thun und Einflusse die gerechte Würdigung nicht vorenthält. Wer es sich sauer werden liess, den Englischen ins Handwerk zu pfuschen und nicht beim Leisten zu bleiben, der hat zu seinem und seiner Klassen Nachteil wohl ausgefunden, dass man allemal erst „Valleri“ singen muss, ehe man „Vallera“ singt.

Das Singen aber und das Sagen ist uns nicht abhanden gekommen, trotz „Wettersturm und Graus“. Zu den vielen jetzt hierzulande erscheinenden deutschen Büchern tragen auch wir unser Scherlein bei. Während von Dr. H.

H. Fick eine „Geschichte des deutschamerikanischen Schrifttums“ und von Konstantin Grebner „Deutsche und deutschamerikanische Geschichten“ in Aussicht stehen, hat Hermann von Wahlde den Stier bei den Hörnern gepackt und seine Gedichte in zweiter und sehr vermehrter Auflage unter dem Titel „Natur und Heimat“ vor kurzem im Selbstverlage veröffentlicht. Ich schreibe hier weder eine Rezension noch eine Reklame. Der markige Stil unseres geachteten Kollegen ist in weiten Kreisen aus seinen Vorträgen und Schutz- und Trutzreden männlich bekannt; viele seiner früheren ebenso kernigen wie amutigen Originalgedichte sowohl wie deutsche Wiedergaben englischer Poesien wurden seit vielen Jahren hier und dort abgedruckt und erschienen bereits vor zwölf Jahren in Buchform. Wohl um sechzig bis siebzig neue Kinder seiner Muse hat der Dichter seitdem die jetzt über 200 Gedichte zählende Sammlung vermehrt, die eingeleitet mit den Worten:

„.... Die Kraft der deutschen Muse
Erschuf hier Werke schon von reiner'm
Glanz;

Es will dies Werkchen nur ein Blümlein
flechten

In unser'n blumenreichen Dichterkranz
—dem deutschen Schrifttume Amerikas,
vor allem aber dem Anteile, den der
deutschamerikanische Lehrstand an
demselben beansprucht, zu hoher Ehre
gereicht.

Weil wir nun gerade ins neue Jahr
eingehen, möge statt meines Glückwunsches
an die Leser der „P. M.“ just ein
von Wahlde'sches Gedicht eine Stelle finden.
(Das Gedicht findet sich an anderer Stelle dieses Heftes. D. R.)

Milwaukee.

Lehrerverband des Staates Wisconsin.
Vom 26. bis 28. Dezember tagte hier in Milwaukee der Staatslehrerverband von Wisconsin. Es hatten sich zu der Konvention wohl an 2500 Lehrer aus allen Teilen des Staates eingefunden, zu welcher Anzahl unsere Stadt allein etwa 1000 Lehrer stellte. Wie bei allen Versammlungen der Lehrer in Amerika war auch hier das schöne Geschlecht in überwiegender Mehrzahl. Doch was den Männern an Quantität fehlt, ersetzen sie meistens durch Qualität, und so sah und hörte man auch diesmal wieder manche, deren Namen in der Pädagogik einen guten Klang haben. Die meisten und die wertvollsten Vorträge wurden von Männern gehalten. An Vorträgen war auch wirklich kein Mangel, denn wohl an 75 davon standen auf dem

Programm, von denen natürlich viele ausfallen mussten. Was nun diese Vorträge anbetrifft, so litten die meisten von ihnen, wie so oft der Fall ist, an einer erschrecklichen Länge, zu grosser Ausführlichkeit und Weitschweifigkeit, und wirkten daher ermüdend und langweilig und blieben ohne grossen reellen Nutzen. Die Anwesenden sitzen allerdings ruhig und hören zu (wenigstens scheinbar), und wenn der Vortragende fertig ist, klatschen sie grossen Beifall; doch bedeutet das wohl meistens: „Es ist gut, dass du endlich aufhörst“. Wäre es nicht viel, viel besser für Lehrer und Schule, wenn aus diesen langen und ermüdenden Vorträgen die Hauptpunkte in kurze Leitsätze oder Thesen zusammengefasst und diese dann der Versammlung zur Debatte vorgelegt würden? Es wird zwar immer nach dem Vortrage zur Debatte aufgefordert, doch meldet sich gewöhnlich niemand, weil der lange Vortrag gewöhnlich keine Anknüpfungspunkte für die Debatte bietet, auch fehlt es oft an der nötigen Zeit. Doch bezieht sich das hier gesagte mehr auf die Vorträge, welche in den Hauptversammlungen am Vormittage abgehalten wurden. An den Nachmittagen teilte sich die Versammlung in einzelne Sektionen, welche in verschiedenen Lokalen und Sälen tagten, und wo dann jeder seinen Neigungen folgen und sich die passenden Vorträge aussuchen konnte. Hier wurde auch manchmal eine Debatte angeknüpft. Ich werde nun versuchen, aus einigen Vorträgen das interessanteste mitzuteilen.

Am ersten Tage wurden am Vormittage meistens nur Routinegeschäfte erledigt und Berichte verlesen. Am Nachmittag wurde ein Vortrag gehalten von Prof. G. L. Bowmann von Superior über Lesen in den Schulen, der nach meiner Ansicht Erwähnung verdient. Das Thema lautete: „Der beklagenswerte Rückschritt des guten Lesens in den Schulen“ (Is there a decline in the art of good reading in our schools? Cause and remedy.) Der Referent behauptete, dass es nur sehr wenige Kinder in der Klasse gebe, die wirklich gut lesen könnten, d. h. mit Verständnis und guter und richtiger Betonung. Die Lehrer könnten sich leicht davon überzeugen, wenn sie nach dem Inhalt des Gelesenen fragten. Dass dieses nicht oft genug geschähe, gab er als eine Ursache des schlechten Lesens an. Sodann sei das Viellesen der Schüler besonders schuld. Die Schüler gewöhnten sich nach und nach daran, ungeheure Quantitäten von Lesestoff zu verschlingen, ohne auch nur im geringsten über den Inhalt des Gelesenen nachzudenken. Das sei zuerst bei der Unterhaltungslektüre der Fall, fände aber

nach und nach bei allen Büchern statt, die ihnen unter die Hände fielen. Auf diese Weise würden ihnen die Bücher aus der Bibliothek statt zum Segen und Nutzen nur zum Verderben. Die Remedy gegen dieses Übel des Viellesens, des förmlichen Verschlungen einer Masse Lesestoffs seitens der Kinder müsse ertasten durch fleissiges Erklären des Lesestoffs seitens der Lehrer gegeben werden, sodann durch eine Beschränkung des Lesestoffs, besonders in der Unterhaltungslektüre, und durch eine gewissenhafte Kontrolle seitens der Eltern und Lehrer. Wer wollte wohl leugnen, dass der Mann vollständig recht hat?

Für den zweiten Tag stand auch unser Superintendent, Herr H. O. R. Siefert, mit einem Vortrage auf dem Programm über Klasseneinteilung und halbjährliche Promotion. (Sectioning of Classes and Half-yearly Promotions.) Herr Siefert zeigte, dass die Wohlfahrt der Schüler immer und unter allen Umständen in Schulgesetzgebungen und Einrichtungen der Klassen massgebend sein sollte. In unserem grossen und überfüllten Klassen befindet sich auch immer eine ganze Anzahl schwacher Schüler, und diesen komme eine Einteilung der Klassen in Sektionen zu gute, da dieselben hierdurch imstande wären, das Pensum ihrer Gradarbeit leichter zu bewältigen und zwar in der vorgeschriebenen Zeit. Dagegen könnte man wieder durch halbjährliche Promotion den fortgeschrittenen Schülern Gelegenheit geben, hinaufzurücken und anderen Schülern Platz zu machen. Ebensowenig wie man von einem zusammen gespannten Pferde und Ochsen verlangen könne, dass sie gleichen Schritt halten sollten, so wenig könne man dies auch von ungleich begabten und graduierten Schülern thun. Die Klassen seien nicht da, um sich den Bequemlichkeiten der Klassenlehrer, der Prinzipale oder des Superintendents anzupassen, sondern einzig und allein zum besten der Schüler. Das Referat wurde beifällig aufgenommen. Dieser wichtige Gegenstand wäre auch wohl einer Debatte würdig gewesen.*

Die Hauptattraktion für diesen Tag bildete Frl. M. Haley von Chicago. Sie war vom Vorsitzer des Lehrerverbandes eingeladen worden, einen Vortrag zu halten und hatte auch zugesagt zu kommen. Alle Kollegen werden wohl schon von ihr gehört oder gelesen haben, was sie, vereint mit ihrer Kollegin, Frl. C. Goggin, ausgeführt hat, indem sie auf gesetzlichem Wege die reichen Korporationen in Chicago, welche seit Jahren sich einer

*) Ein eingehendes Referat über diesen Vortrag ist uns vor geschätzter Seite für das Februarheft in Aussicht gestellt. D. R.

Umgehung der Steuerzahlung schuldig gemacht hatten, zwang, ihren Steueraub wieder herauszugeben. Die ganze Versammlung sah mit grosser Spannung der Ankunft der Dame entgegen, da sie ja erzählen wollte, wie sie das schwierige Kunststück fertig gebracht hatte. Sie ist ja auch eine Heldin in ihrer Art, ist in Wirklichkeit "the woman who dared to meet the lions in their den", und die Löwen zu zwingen, ihren Raub wieder heraus zu geben. Nun — sie kam, sah und siegte! Sie machte von vorn herein einen guten Eindruck. Sie ist eine schlichte, einfache Dame, anspruchslos und ohne Selbstüberhebung. In ihrer Rede, die über eine Stunde dauerte, erzählte sie in schlichter, einfacher Weise und doch recht redegewandt und oft recht humoristisch, wie sie dies alles glücklich ausgeführt habe. Und dabei, wie schon gesagt, in ganz bescheidener Weise, ohne Selbstlob; nur zuweilen, durchdrungen von dem Ernst und Eifer für die gute Sache, wurde ihre weiche, melodische Stimme etwas stärker und ihre Gesten etwas lebendiger; vorzüglich wenn sie schilderte, wie die betreffenden Männer versucht hätten, sie durch verkehrt Antworten zu verblüffen, sie zu ermüden oder ganz zu ignorieren. Aber immer geduldig und beharrlich hätte sie wieder fortgefahren, bis es ihr endlich gelungen sei, die Staatsabschätzungsbehörde (State Board of Equalization) dazu zu zwingen, die reichen Korporationen, die jetzt Eigentum (einschliesslich der Wegerechte) im Werte von \$265,000,000 besässen, nach ihrem wirklichen Vermögen einzuschätzen. Von jetzt an würden also die Schulen in Chicago auch den ihnen zukommenden Teil an Steuern bekommen. — Wohl noch nie hat im Davidsontheater ein Auditorium mit mehr Interesse einem Redner gelauscht und am Schlusse der Rede mit solchem herzlichem und allseitigen Beifall förmlich überschüttet. Kein „Star“ in diesem Theater, gleichviel ob auf dramatischem oder musikalischem Gebiete, hat es auch wohl fertig gebracht, das Publikum von Anfang bis zu Ende so zu fesseln, zu inspirieren und mit sich fortzureissen, wie diese schlichte „school-mam“ mit ihrer einfachen Erzählung. Möge das Beispiel dieser beiden Kolleginnen in andern grossen Städten Nachahmung finden, wo es nötig ist, damit die Schulen nicht in ihrer Existenz verkümmert und bedroht werden durch diebische Steuerbetrügerei und Dieberei. Ja, wahrlich! Das Weib vermag hier in Amerika viel, viel mehr zu thun, als ein Mann, wenn es auf gesetzlichem Wege vorgeht, in ruhiger, leidenschaftloser

Weise, unter Beihilfe der ordentlichen Behörde. Möchten doch die Frauen das alle einsehen und ihre Macht dazu gebrauchen, für die öffentliche Wohlfahrt in reformatorischer Weise vorzugehen. Die leider auf allen Gebieten immer mehr zunehmende Korruption wird ihnen noch viel Gelegenheit dazu bieten.

Gern möchte ich noch über einige sehr gute Vorträge berichten, aber ich fürchte, meinen mir zu Gebote stehenden Raum längst überschritten zu haben.

A. W.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend. Der amerikanische Lehrer. Ende gut, alles gut. Unser Vorstand, Dr. C. Kayser, schloss letzten Samstag die Verhandlungen unseres Vereins für dieses Jahr mit einem wohlgedachten Vortrag: „Der amerikanische Lehrer“ ab. Es war hochinteressant, wie er dies anscheinend wenig versprechende Thema behandelte und mit welcher Aufmerksamkeit die Anwesenden seinen anregenden und gehaltvollen Auseinandersetzungen folgten. Eine Reihe von glänzenden Eigenschaften gehört dazu, um den „amerikanischen Lehrer“ einer sachlichen und unparteiischen Prüfung zu unterziehen und das „Unwesentliche vom Wesentlichen, das Zufällige und Ephemer vom Typischen und Bleibenden zu unterscheiden und zu trennen“. Dr. Kayser verhehlte sich die Schwierigkeit der Aufgabe nicht und entschuldigte sich in seiner Einleitung, dass die volle Behandlung seinerseits *ultra posse* liege. War diese Entschuldigung nötig? Ist er seinem Gegenstand nicht voll und ganz gerecht geworden? Hat er nicht gezeigt, dass er jene Eigenschaften in hohem Massse besitzt, und dass er um Manneslänge über sein Thema empor- und hinausragte? Welch psychologischer Scharfsinn, welch vielseitige Beobachtung, welch reiche Erfahrung, welch geiftes Urteil, welch perspektivisches Sehen, welch feine Kritik trat in diesem Vortrage zu Tage!

Gebe ich eine kleine Blumenlese: Der Lehrer im allgemeinen, wie namentlich der amerikanische Lehrer, ist eine Verkörperung des Nationalcharakters.... Aber auch nach Analysierung des Nationalcharakters ist die Charakterisierung des amerikanischen Lehrers noch lange nicht gegeben. Denn der amerikanische Lehrer ist ein ziemlich schwer zu definierender Begriff. Wo ist er? Giebt es überhaupt amerikanische Lehrer oder giebt es nur Lehrer? Lässt sich all das, was lehrt, überhaupt in einen Typus vereinigen? Wenn es möglich ist, so

muss er mindestens zu zwei Dritteln weiblich und nur zu einem Drittel männlich sein, denn das ist das Verhältnis der weiblichen und männlichen Lehrkräfte des Landes. Hat er das Aussehen des Lehrers von Boston, von New York, von Chicago, von San Francisco oder das des weit verbreiteten country school teacher vom flachen Lande oder der entlegenen Gebirgsgegenden? Trägt er den Stempel der Neuengland- und Mittelstaaten, des Westens oder des Südens? Sie sehen, es ist nicht leicht, von einem Lehrer zu sprechen in einem Lande, wo es sozusagen noch keinen Lehrerstand giebt, wo die Zeit der durchschnittlichen Lehrthätigkeit weniger als fünf Jahre beträgt, wo zwei Drittel der Unterrichtenden sich die Lehrthätigkeit erst dann zum Lebensberufe machen, wenn es zum Heiraten zu spät ist, und wo eine grosse Anzahl des andern Drittels das Erziehen nur als ein Übergangsstadium zu einem andern Berufe ansieht und tatsächlich so ausnützt... Kann überhaupt durch Abstraktion ein Sammelsbild des amerikanischen Lehrers gewonnen werden? Treten seine Merkmale und seine Eigenheiten scharf genug in die Perspektive? Wie, wenn man ein anderes Prüfungsverfahren einschlagen würde? Wenn wir einen Künstler beurteilen wollen, so sehen wir uns gewöhnlich das Produkt seiner Arbeit, seines Schaffens an, und wenn unser Befund darüber günstig lautet, so glauben wir uns zu der Annahme berechtigt, dass der Künstler in sich die nötigen Eigenschaften habe und sozusagen sein Ich, seine Wesenheit zum Ausdruck gebracht. Wollen wir also den amerikanischen Lehrer beurteilen, so brauchen wir nur zu untersuchen, wie das fertige Produkt ist, das er uns liefert. Zeigt es Mängel, so wird sie der Lehrer wohl auch besitzen, hat es Vorzüge, so werden sie sich wohl auch in ihm vorfinden. Allerdings ist der Lehrer nicht der einzige Künstler, der an diesem Werk arbeitet.... Sehen wir uns nun das Produkt etwas näher an und wir werden finden, dass es trotz vieler Mängel doch Vorzüge genug besitzt, um mit ähnlichen Produkten anderer Länder einen Vergleich aushalten zu können. Ja, ich glaube, dass der Amerikaner im grossen und ganzen — ich meine, der gewöhnliche Mann, so wie er etwa der Volksschule entwächst, der Arbeiter oder Farmer, einen höheren Grad der Intelligenz und Bildung besitzt als beispielsweise der gewöhnliche Arbeiter oder Bauer Deutschlands. Der Horizont des Amerikaners ist ein breiterer, seine Interessensphäre ist eine ausgedehntere, er denkt und handelt

selbständiger und freier und tritt sicherer und bestimmter auf, als der ihm gleichgestellte Europäer.... Der Anteil des amerikanischen Lehrers an der Kulturarbeit Amerikas ist ein beträchtlicher. Der amerikanische Lehrer besitzt bedeutende Fähigkeiten nicht nur als Lehrer im engeren Sinn, sondern auch als Disziplinär. Diese Fähigkeiten sind zwar bei ihm grösstenteils Sache des Instinkts und nicht das Resultat pädagogischer und allgemeiner Vorbildung.— Jedoch besitzt er einen praktischen Blick und pädagogischen Takt, die ihn das Richtige treffen lassen. — Er besitzt ein erstaunlich grosses Anpassungsvermögen, das ihn befähigt, sich dem kindlichen Geiste zu nähern, in ihn einzudringen, das kindliche Gemüt zu erregen und zu begeistern. — Der Durchschnittslehrer ist eine offene, gerade Natur, frei von Selbstüberhebung und Eigendunkel. Er will nicht anders scheinen und nicht für mehr gelten, als er ist. Er macht kein Hehl daraus, dass er oft zusammen mit seinem Schüler lernt, aber er macht den Eindruck, dass er an sich glaubt und er fühlt, dass er, wenn er will, alles erreichen kann. Diese Harmlosigkeit und ehrliche Gesinnung auf der einen Seite und der frische Wagemut auf der andern verfeheln denn auch nicht, auf den Zögling einen günstigen Einfluss auszuüben. — Das Gegen teil tritt ein, wenn der Schüler fühlt, dass der Lehrer sich überhebt und dass er gegen ihn nicht ehrlich ist. — In andern Worten, in keinem Lande der Welt spricht sich der Lehrer so leicht sein eigenes Urteil als hier.

Doch sind trotz instinktivem pädagogischem Takt und andern guten Charaktereigenschaften manche Übelstände auf Konto mangelnder Sach- und Fachkenntnisse zu setzen. — Ferner kann man ihm mit Recht zum Vorwurf machen, dass er zu wenig lehrt und entwickelt und oft das Geschäft des Abhörens zu sehr betreibt und dass er sich dabei einbildet, das Kind zu grösserer Selbstthätigkeit zu erziehen. Das Buch nimmt allzu oft die Stelle des Lehrers ein. — Ein anderer Fehler des amerikanischen Lehrers oder eigentlich des ganzen amerikanischen Volkes ist das über grosse Verlangen nach sicht- und greifbaren Resultaten. "What can you show: how much is it worth", sind die Fragen, die ihm gestellt werden, und die natürlich weit mehr auf das Kennen als auf das Können hinweisen. — Darum sind die Vereinigten Staaten, neben England, das mit Prüfungen gesegnete Land der Welt.

Leicht ist der amerikanische Lehrer

geneigt, sich mit Haut und Haaren irgend einem "fad" in die Arme zu werfen, von dem er alles Heil erwartet. — Enttäuscht verliert er keineswegs den Mut, sondern sucht in seinem Drange den rechten Weg nach einer anderen Seite hin. — Auch aus seinem Verlangen, dem Kinde die Schule lieb zu machen, erwächst allzuoft der Fehler, den Wünschen der zu Lehrenden in unbührlicher Weise Rechnung zu tragen. — Das äußerste Extrem dieser Richtung gipfelt in dem Wunsche, das Wählystem, the elective system, sogar in den Volks- oder Elementarschulen eingeführt zu sehen!

Nachdem der Herr Referent noch des Näheren auf die Schuldisziplin, auf den Umgang des Lehrers mit seinen Schü-

lern einging, eilte er zum Schluss und sagte: „Was ich beabsichtigte, war, zu untersuchen, wie der amerikanische Durchschnittslehrer aussieht. Die Untersuchung ist der Mühe wert, und hoffe ich, so viel erwiesen zu haben, dass der amerikanische Lehrer, wenn auch bei weitem nicht vollkommen, doch viele nachahmungswerte Eigenschaften besitzt.“

Eine lange, eingehende und anregende Debatte folgte. Die folgenden Herren beleuchteten die Ausführungen des Redners von ihrem jeweiligen Standpunkt und ihren teilweise abweichenden Erfahrungen: M. Bamberger, C. Kinkeldey, H. Zick, R. Metzger, S. Kauffmann, A. Remy, Albert J. W. Kern, F. Monteser. **A. K.**

IV. Umschau.

Amerika.

Dr. Oscar Faulhaber †. Zu Haverhill, Mass., verstarb am 6. Dez. vor. J. Dr. Oscar Faulhaber. Derselbe bekleidete seit zwanzig Jahren das Amt eines Professors der modernen Sprachen an „Phillips Exeter Academy“ und am „Robinson Seminary“. Er stammte aus Isny in Württemberg und erhielt seine Ausbildung in Stuttgart und Tübingen. Nachdem er drei Jahre in Frankreich zugebracht hatte, um sich im französischen zu vervollkommen, kam er nach Amerika, wo er zuerst im Westen thätig war, später aber sich im Osten dauernd niederliess. Auch an der Harvard-Universität wirkte er einige Jahre als „Instructor“ für Französisch und Deutsch. Er war ein Mann von bedeutenden Gaben und ganz besonders als Sprachkenner ausgezeichnet.

Christoph Friedrich Kopp †. Nach langem und schwerem Leiden verstarb zu Cincinnati Chr. Fr. Kopp. Derselbe bekleidete seit langen Jahren die Stelle eines deutschen Oberlehrers an den dortigen öffentlichen Schulen. Im Jahre 1839 zu Zang in Württemberg geboren, widmete er sich später dem Schuldienste, 1875 wurde er Organist und Lehrer an der Paulusgemeinde zu Pittsburg und kam 1879 nach Cincinnati.

Dem hervorragenden Diplomaten und Gelehrten, dem chinesischen Gesandten in Washington, Wu-Ting-Fang, soll, dem „School Journal“ zufolge, der neu gegründete Lehrstuhl für chinesische Literatur an der Columbia-Universität zu New York angeboten worden sein. Der Herr steht gegenwärtig in hoher Gunst beim amerikanischen Publikum, und

kein patriotisches Ereignis bis zum Fussballspiel hinab — oder hinauf? — könnte heutzutage ohne seine Teilnahme würdig gefeiert werden, so dass sein Name dem Ruf der Universität zu erhöhen imstande wäre, falls es ihm bald gelingt, seines gegenwärtigen Postens ledig zu werden; denn das amerikanische Publikum verbraucht seine Günstlinge nur allzuschnell. Im Prinzip sollte man annehmen, dass Herr Wu vorziehen würde, sein Haupt einem amerikanischen Professoren-Lehrstuhl anzuvertrauen, als es im Dienste seiner eigenen Regierung stetig zu riskieren.

New York. Von einem gewaltigen Wachstum der Columbia-Universität zu New York zeigt das soeben erschienene jährliche Adressbuch der Beamten und Schülern. Dasselbe umfasst gegenwärtig 4000 Namen, wobei die 579 Studenten der Sommerschule, die 420 Schüler des „Teacher's College“ und die 950 Schüler in den verschiedenen Zweigschulen nicht eingeschlossen sind.

Chicago. Richter Neely hat durch einen Erlass den Einhaltsbefehl gegen die freie Verteilung von Schulbüchern an die Schülern der unteren vier Grade der öffentlichen Schulen permanent erklärt. Der grösste Teil der Bücher — es waren \$40,000 zu diesem Zwecke bewilligt worden — war bereits vor Erwirkung des Einhaltsbefehles abgeliefert worden; nunmehr hat der Präsident des Schularates die weitere Ablieferung untersagt.

Die Stadt Minneapolis ist vor kurzem von dem Vorstand der N. E. A. als Tagungsort für das Jahr 1902 ausersehen worden.

Saginaw. Methode zur Erteilung des Unterrichts im Deutschen in den Anfangsklassen. In demselben Masse, in dem das Deutsch in den Familien schwindet, also auch das Vermögen deutsch zu sprechen bei den neueintretenden Kindern nicht mehr vorausgesetzt werden kann, drängt sich die Notwendigkeit auf, diese Sprachfertigkeit den Kindern in der Schule beizubringen. Wenn vielleicht heutzutage darüber keine Meinungsverschiedenheit mehr herrscht, dass die Sprachfertigkeit ein erstrebenswertes Ziel im Unterricht ist, so ist man sich über die Zeit, wann dieselbe erstrebt werden soll, noch nicht einig. Das Richtige hat Prinzipal Huber von Saginaw gethan, der nach langjähriger Erfahrung nunmehr angeordnet hat, mit der Konversationsmethode den deutschen Unterricht in der untersten Elementarklasse zu beginnen. Ehe das Kind zum Lesen, Schreiben oder gar Übersetzen gebracht wird, soll es Sprechen lernen. Daher soll unter den Verhältnissen, unter denen der deutsche Unterricht zu Saginaw erteilt wird, erst nach dem dritten Schuljahre mit Lesen und Schreiben begonnen werden. Ob es ratsam sei, so lange diese Zweige des Unterrichts hinauszuschieben, bleibt noch zu entscheiden, jedenfalls aber ist in der Sprachfertigkeit bei kleinen Kindern viel zu erzielen, das von dauerndem Werte für den Schüler ist und später nur mit grosser Mühe erreicht werden kann. In einer Versammlung der deutschen Lehrer führte Frl. Rese, eine Lehrerin des ersten Grades an der John Moore-Schule, eine Klasse von 25 Kindern angloamerikanischer Abkunft vor, die erst drei Monate den deutschen Unterricht nach der Konversationsmethode erhalten hatten, und es war staunenswert, welche Erfolge die Dame in der verhältnismässig kurzen Zeit zu verzeichnen hatte.

Deutschland.

Über die einheitliche Rechtschreibung erhält von einem Mitgliede des zur Beratung eingesetzten Ausschusses die „Schles. Ztg.“ folgende Mitteilungen, die wir zur Veranschaulichung der beschlossenen Änderungen in der neuen Rechtschreibung wiedergeben: Die wichtigste Neuerung ist die vollständige Beseitigung des th aus allen deutschen Wörtern. Man wird also schreiben: Tal, Ton, Tor, Tran, Träne, tun, Tür, Mut u. s. w. Die Dehnungen sind im allgemeinen belassen worden. Man schreibt also Liebe, Sieg wie bisher. Ebenso werden die Zeitwörter auf ieren und ihre Ableitungen mit dem e geschrieben, al-

so: regieren, Zernierung. Dagegen ist das e in den Wörtern gib, gibst, gibt be seitigt. Das Dehnungs-h ist in seiner Geltung belassen worden, also: Ahle, Mahl, Aufruhr u. s. w. Die doppelte Schreibung des Selbstlauters bleibt nur in folgenden Wörtern: Aal, Aar, Aas, Haar, Paar, Saal, Staat, Beere, Beet, Geest, Heer, Klee, Krakeel, Lee, leer, Meer, Reede (Rhede), scheel, Schnee, See, Seele, Speer, Teer, Boot, Moor und Moos. Über die Schreibung der Fremdwörter ist noch folgendes zu bemerken: Der K- und Z-Schreibung ist der Vorzug zu geben, also: Publikum, Kondukteur, Konzil, Konzert, Prozess, Partizipium. Dagegen kann das c beibehalten werden in Fremdwörtern, die auch sonst undeutsche Lautbezeichnungen besitzen, wie Coiffeur, Directrice. Das fremde ti bleibt endlich vor betontem Selbstlaute oder nach einem k, also: Patient, Quotient, Nation, Aktien; dagegen wird es vor unbetontem e durch zi ersetzt, also: Grazie, Ingredienzien, Reagenzien.

Der preussische Unterrichtsminister hat bezüglich der Verwendung deutscher Lehrer an Schulen im Auslande eine Verfügung erlassen, aus der wir folgendes entnehmen: Die Errichtung und Erhaltung deutscher Schulen im Auslande verdiene im nationalen Interesse nachdrückliche Förderung. Anträgen und Überweisung von Lehrern dahin sei daher thunlichst entgegenzukommen. Dabei sei jedoch darauf zu achten, dass zur Erhaltung des Ansehens, das das deutsche Unterrichtswesen im Auslande geniesse, nur tüchtige und zuverlässige Lehrkräfte mit einer solchen Aufgabe betraut würden. Die betr. Lehrer seien für die Zeit ihrer auswärtigen Verwendung zu beurlauben. Beim Rücktritt in den heimischen Schuldienst sei ihnen die Urlaubszeit ohne weiteres auf die Dienstzeit anzurechnen. Auch jenen Lehrern, welche statt eines Urlaubs ihre Entlassung nehmen, wird unter der Voraussetzung der Dienstfähigkeit und tapdloser Führung die Wiederzulassung in den preussischen Volksschuldienst in Aussicht gestellt.

Berlin. Im Etatsjahr 1900-01 sind in Berlin auf städtische Kosten 207,510 Kinder unentgeltlich unterrichtet worden. Das Gemeindeschulwesen hat an Ausgaben rund 13 Millionen Mark verursacht. Die Ausgaben für ein Kind betrugen 64 M., das sind $2\frac{1}{4}$ M. mehr als 1898. — In den 12 städtischen Realschulen mit ihren 148 Klassen sind zu Ende 1899 5187 Schüler unterrichtet worden, d. h. 88 weniger als 1898, was wohl zum grössten Teil durch Eröffnung entspre-

chender Anstalten in den Vororten zu erklären ist. Die Realschulen erforderten einen Zuschuss von 692,343 M. oder 133½ M. auf den Kopf des Schülers, d. h. 10½ M. mehr als 1898. — Die Zahl der Schülerinnen der städtischen höheren Mädchenschulen betrug zu Beginn des Winterhalbjahres 1899 4327 in 6 Schulen und 169 Klassen, d. h. 23 mehr als im Jahre vorher. Der Zuschuss betrug rund 180,000 M., für jede Schülerin 41½ M., gegen 39 M. im Jahre 1898.

Mommsen als Freiheitskämpfer. Theodor Mommsen, welcher gebildete Deutsche in der ganzen weiten Welt kennt nicht diesen herrlich strahlenden Stern am Lehrtenhimmel und wäre nicht stolz darauf, diesen weit und breit hochgeehrten und bewunderten Geistesritter einem Landsmann zu nennen? An Alter längst ein Greis, hat er sich das Feuer der Jugend bewahrt, dessen Blitze jüngst die ganze deutsche Universitätswelt elektrisiert haben.

Vor kurzem hat das Kultusministerium den Dr. Spahn zum Professor der *katholischen* Geschichte an die Universität Strassburg berufen. Darob entbrannte Mommsen, der weder katholische noch protestantische, sondern *nur Geschichte* kennt, in gerechtem Zorn und, wie er vor nahezu sechzig Jahren in Kiel und Randsburg als Dichter und Zeitungsredakteur für die Rechte seiner engeren Heimat Schleswig - Holstein scharf und wuchtig eintrat, so erschallt es jetzt wie frischer, fröhlicher Schweresklang, wenn er laut dem deutschen Volke zuruft, dass schier das Herrlichste, was es besitze, nämlich die deutsche Universität und ihre freie Forschung in äusserster Gefahr sei, wenn die Konfession von staatswegen der Wissenschaft als Halfter angelegt werde. Lange zuvor, ehe Deutschland eine nationale Weltmacht war, sei es eine Weltmacht gewesen durch seine Wissenschaft. Und diese Wissenschaft wolle man in die Zwangsjacke des Konfessionalismus stecken. „Schutz der voraussetzunglosen Forschung!“ Darin gipfelt des alten Recken glühender Mahnruf.

Nicht nur von der Universität seiner

Heimatprovinz, Kiel, sondern von den Fakultäten aller deutschen und auch österreichischer Universitäten erhielt der wackere Kämpe für die Universitätsfreiheit ob seiner mutvollen Worte Anerkennung und Glückwünsche.

Spanien.

Eine Statistik der Stiergefechte zeigt, dass im Jahre 1901 allein 532 solche Schlächtereien stattgefunden haben, bei denen 3058 Stiere und etwa 5000 Pferde getötet wurden. Die Kosten der Stiergefechte schätzt man auf 12 Millionen Pesetas. Gerade so viel schuldet das Land den Lehrern für Gehälter! Der bekannte Stierfechter Antonio Fuentes bezieht jährlich 250,000 Pesetas Honorar, das ist mehr als das Fünffache des Gehaltes des Ministerpräsidenten.

Chile.

Das Schulwesen von Chile lehnt sich in seinen Einrichtungen vorzugsweise an das der Vereinigten Staaten an, und dem hat es wohl auch zum grossen Teile seine Erfolge zu verdanken; sie war den Schulsystemen der anderen Staaten Südamerikas zuzuschreiben. Ausser der Staatsuniversität, zu welcher auch Frauen Zutritt haben, hat das Land sechs grosse Normalschulen, zwei Industrieschulen für Mädchen und zwei Regierungsschulen zur höheren Erziehung der Frauen.

Der Erziehung der Frau ist, ganz im Gegensatz zu den Vorurteilen der romanischen Rassen, grosse Sorgfalt gewidmet. „Coeducation“ allerdings finden wir nur bis zum 10. Jahre der Kinder. Weibliche Lehrkräfte finden wir nicht in Knabenschulen, männliche Lehrkräfte höchst selten in Mädchenschulen. Den weiblichen Lehrkräften giebt man indes den Vorzug in den unteren Schulklassen. Die Frau in Chile zeigt grosse Regsamkeit; ein Zeichen derselben ist, dass Chile eine grosse Anzahl weiblicher Strassenbahnkondukteure hat, denen man wegen ihrer Höflichkeit und Nüchternheit vor den Männern den Vorzug giebt. Auch in den Staatdienst haben die Frauen als „clerks“ und Telegraphistinnen Eingang gefunden.

V. Vermischtes.

Ein Mittel gegen Seekrankheit empfiehlt in der „Münchener medizinischen Wochenschrift“ Privatdozent Dr. K. Heinz (Erlangen), welches von jedermann sehr leicht in Anwendung gebracht werden kann. Das hervorstechendste und auch lästigste Symptom der Seekrankheit ist das Erbrechen. Durch die Schaukelbewegungen des Schiffes wird ein Reiz auf das Brechzentrum im Gehirn ausgeübt, und vom Brechzentrum wird dann das Erbrechen ausgelöst. Das Brechzentrum ist nun im Gehirn dem Atmungszentrum benachbart, und auch funktionell bestehen zwischen Atmungs- und Brechzentrum die engsten Beziehungen. Man kann einen irgendwie entstandenen Brechreiz unterdrücken und das Zustandekommen des Brechaktes verhindern, wenn man rasch hintereinander eine Anzahl tiefer Atemzüge vollführt. Was mag nun die Ursache dieses eigen-tümlichen Verhaltens sein? Durch die vertiefte und beschleunigte Atmung wird der Sauerstoffgehalt des Blutes erhöht und die Erregbarkeit des Brechzentrums wird so stark herabgesetzt, dass der kurz vorher unwiderstehlich scheinende Brechreiz überwunden werden kann. Für diese Annahme hat Dr. Heinz einen experimentellen Beweis zu erbringen getrachtet: Wir haben im Apomorphin ein Mittel, das durch Reizung des Brechzentrums mit absoluter Sicherheit Erbrechen hervorruft. Dr. Heinz hat nun bei einem Hunde die künstliche Atmung eingeleitet, und auf diese Weise wurde das Blut des Hundes reich an Sauerstoff. Sodann spritzte er dem Hunde Apomorphin ein, und da ergab sich ein interessantes Resultat: Der Hund erbrach nicht. Wurde nunmehr die künstliche Atmung unterbrochen, so zeigte der Hund Würgebewegungen und Erbrechen. Durch ein weiteres Experiment, auf das wir hier nicht näher eingehen wollen, hat Dr. Heinz sich vergewissert, dass die Untererregbarkeit des Brechzentrums und die Sistierung des Erbrechens tatsächlich durch die Überfüllung des Brechzentrums herbeigeführt wird. Dr. Heinz hat sich überzeugt, dass auch der Brechreiz der Seekrankheit überwunden werden kann, wenn man in rascher Folge tiefe Atemzüge vollführt. Er macht auch Fälle namhaft, in denen es ihm gelang, auf Grund dieser Atmungsvorschriften Seekranke zu kurieren.

Über die Infektionsfähigkeit von gebrauchten Büchern. Hierüber stellte Dr. Krausz Versuche in der Weise an, dass er Papierstreifen aus neuen, sowie solche aus gebrauchten Büchern in die

Bauchwand oder Bauchhöhle von Meerschweinchen brachte. Dabei blieben die Tiere, denen reine Papierstreifen eingesetzt wurden, ganz gesund, während die anderen an septischer Bauchfellentzündung zugrunde gingen. Dr. Krausz kommt auf Grund seiner Experimente zu dem Schluss, dass gebrauchte Schulbücher und namentlich Bücher aus Leihbibliotheken leicht Infektionen vermiteln können. Er verlangt deshalb obligatorische Desinfektion der Bücher der Leihbibliotheken, sowie der Bücher jener Schüler, welche eine Infektionskrankheit überstanden haben.

Eine Inspektionsgeschichte. Das Deutschmährische Schulblatt erzählt unter der Überschrift „Enfant terrible“ folgende Inspektionsgeschichte:

Inspektor, die Oberklasse inspizierend: „Da sehe ich ein hübsches Bild an der Wand. Da sind Menschenköpfe abgebildet mit verschiedener Hautfarbe. Da ist ein weißer, ein roter, ein gelber, ein brauner und ein schwarzer Kopf. — Was soll denn dieses Bild vorstellen?“

Ein Schüler: „Das sind die Menschenrassen.“

Inspektor: „Schön. Was sind denn das für Menschen, die mit der weißen Hautfarbe?“

Ein Schüler: „Das sind Europäer.“

Inspektor: „Und die mit der roten Hautfarbe?“

Ein Schüler: „Das sind Indianer.“

Inspektor: „Und die Gelben?“

Ein Schüler: „Das sind Mongolen.“

Inspektor: „Und die Braunen?“

Ein Schüler: „Das sind Malayen.“

Inspektor: „Und endlich die Schwarzen?“

Ein Schüler: „Das sind Neger.“ —

Inspektor: „Schön. Nun möchte ich aber wissen, zu welcher Menschenrasse ich gehören. — Nun, wer kann mir das sagen?“ —

Alles schweigt.

Inspektor, ärgerlich: „Nun, so redet doch! Ihr werdet doch schon wissen, was ich für ein Mensch bin!“

Alles stumm.

Inspektor, dem die Zornesröte ins Gesicht steigt, höchst entrüstet: „Nun, so seht mich doch einmal an, was ich für eine Hautfarbe habe! — Also, was für ein Mensch bin ich?“

Ein Schüler, zagend: „Sie sind ein Indianer.“

Inspektor, verblüfft: „W—a—a—s? — Ein Indianer? — Ja, warum denn?“

Der Schüler: „Weil Sie ganz rot sind.“

Bücherschau.

I. Erwiderung.*

Lawrence, Kas., Dec. 2nd, 1901.

Editor Pädagogische Monatshefte:

Anent Professor Heller's criticisms of Otis's *Elementary German* a few words of explanation and reply are called for. In the first place, it is due to both the gentlemen who are credited with revising the work to say that they were restricted by the necessity of maintaining the essential integrity of the plates as they were cast during the life of Professor Otis. While they were free to correct absolute misstatements, they were deterred from making what they regarded as merely improvements in the book as they found it, and if additions were thought necessary they could be made only at the expense of some matter already in the lessons, since the pagination could not be altered. Nevertheless, it is believed that there remain not more than the average number of errors in the book, though, of course, every individual teacher will wish that certain features were more according to his particular taste. Regarding the nature of the subject matter in the exercise, I agree with Professor Heller, that they lack naturalness and connectedness. Yet the excellencies of the little book are so many that it holds its own and will doubtless be welcomed in a thoroughly revised edition.

It seems to me that Professor Heller has sought far for errors. His first point, for instance, an objection to the statement that *ohne*, *um*, and *statt* are the only prepositions governing the infinitive, is groundless, or he has failed to make himself clear. If he knows of others, why not cite a few? And the illustrative sentence is entirely good. In the same paragraph, the inclusion of *um dass* among the conjunctions meaning 'in order that' is met with "horribile dictu!" This is severe on a phrase whose only offense is that of being archaic. The German sentences cited as not being "unimpeachable on the score of grammatic and idiomatic correctness" are most of them, I think, taken from good German authors, though I admit that they are not good models for modern colloquial German. '*Der Dogge*' in a sentence is probably a misprint, since the feminine article is given in the vocabulary just preceding. But does Professor Heller reject *der Dogge* altogether? Professor Heller's reference to 'P. 70' is probably an error for P. 270.

To declare that "*Mögen Sie die Musik?*" as an equivalent of the English "Are you fond of music?" is "wrong", is quite too dogmatic, in view of the citations in Grimm's Dictionary, even if one's memory furnished no illustrations. It is true, however, that '*mögen*'—'like', 'be fond of' is more common in negative than in affirmative uses. Professor Heller declares that the double accusative after '*lehren*' is 'too uncommon to be quoted as a paradigm' (i. e. a model). Surely not. Let one who is in doubt examine the 19th century examples in Grimm's Dictionary.

It would have been a kindness if Professor Heller had pointed out the typographic errors alleged. A hasty examination has failed to reveal some of them, though they are doubtless there.

University of Kansas.

W. H. Carruth.

*) Vergleiche: „Deutschamerikanische Schulgrammatiken“ O. Heller. P. M. II. 10. Seite 373.

II. Bücherbesprechungen.

Sappho, Trauerspiel in fünf Aufzügen von Franz Grillparzer. Edited with introduction and notes by C. C. Ferrell, Ph. D., (Leipzig). Professor in the University of Mississippi. Ginn & Co., 1900.

Dass ein Bedürfnis nach amerikanischen Schulausgaben von Grillparzers Werken vorhanden ist, steht ausser Zweifel. Auch der bescheidenste Anfang zur Befriedigung dieses Bedürfnisses ist daher mit Freuden zu begrüssen. Grössere Ansprüche darf man allerdings an Ferrells Ausgabe nicht stellen. Die Einleitung zeigt von keinem Verständnis für Grillparzers Wesen. Es ist schon ein übles Zeichen, dass W. Scherer, der aus seiner persönlichen Abneigung gegen Gr. kein Hehl gemacht hat, als Hauptautorität gilt. Man denke nur an die völlig missglückte Charakterisierung Grs. in Scherers Litteraturgeschichte. So wird Gr. denn auch von Ferrell kurzweg als der Dichter häuslich-stiller Tugend und Gegner jedes höheren Strebens hingestellt, während er doch in seinem Rustan nicht den Ehrgeiz an sich, sondern den Ehrgeiz des Unfähigen verurteilt hat. Auch die von Scherer kritiklos übernommene Einteilung der Dramen in 3 Typen ist durchaus verfehlt. Wie kann man „Ein Bruderzwist in Habsburg“ mit „Ottokars Glück und Ende“ in eine Kategorie bringen? Wie kann man ferner Banchanus kurzerhand „almost a caricature“, „Weh dem, der lügt“ „an uninteresting comedy“ nennen? Lieber doch von diesen Dramen ganz schweigen, als durch solche Schlagworte dem Studenten, der Gr. erst kennen lernen will, von vornherein ein schiefes Urteil aufdrängen. Das gilt auch von der Bemerkung über Hero, p. XV. Den Aufsatz Sauers, A. f. d. A. 1893, p. 308 ff., kennt Ferrell nicht, sonst würde er nicht mit Schwering an den Einfluss des Gr. so gut wie uns unbekannten, Franz v. Kleist auf die Sappho glauben. Die „kritische Analysis“, p. XXVI ff., ist ganz von Lichtenheld abhängig und stellenweise höchst naiv—“Our Sappho is a tragic figure.” —

Man vergl. jetzt Ehrhard, Grillp. p. 245 ff.

Die Anmerkungen sind ohne einheitlichen Plan zusammengestellt; sie bringen z. T. ganz Überflüssiges, so die endlosen Hinweise auf zu ergänzendes Hilfsverb, so die Übersetzungen ganz gewöhnlicher, oder doch leicht nachzuschlagender Ausdrücke wie 14, 33, 214, 239, 342, 515, 805 u. a. Die Erklärungen von Namen

aus der griechischen Mythologie sind unverhältnismässig lang geraten. Andererseits ist kein Versuch gemacht, Stellen, die für den Dichter so bezeichnend sind wie die Rosenszene im 2. Akt, zu würdigen. Und wenn schon einmal Parallelstellen aus andern Dichtern herbeigezogen werden, so hätte ein Hinweis auf Iphigenie I, 25 ff., Tasso II, 263 ff., Schillers „Würde der Frauen“ bei Gelegenheit von III, 20 ff., nicht fehlen dürfen. Aus der Schulausgabe Lichtenhelds (Cotta) sind mehrere Anmerkungen ohne die nötigen Anführungszeichen entnommen; vgl. Anm. Vers 40; 63; 1427; 1470 (?), und die einleitende Bemerkung zur 6. Szene des 3. Aktes, p. 134. Siehe Lichtenheld, p. 29, 30, 85, 87, 74.

Madison, Wis.

O. E. Lessing.

Dr. Joh. Christ. Aug. Heyses allgemeines verdeutschendes und erklärendes *Fremdwörterbuch* mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung. 17. Ausgabe von Dr. Otto Lyon. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung, 1893. 907 S. \$2.50.

Die sprachwissenschaftlichen Werke Heyses sind so bekannt, dass es unnötig wird, irgend ein Wort der Besprechung dem allgemeinen anerkennenden Urteile über die einzelnen Arbeiten beizufügen. Von ganz besonderem Werte aber ist das vorliegende *Fremdwörterbuch*, welches in der Neubearbeitung des rühmlichst bekannten Sprachforschers Lyon unter der stattlichen Reihe ähnlicher Erscheinungen sich durch Gründlichkeit, Zuverlässigkeit und Zweckmässigkeit auszeichnet. Es kann einem jeden Lehrer bestens empfohlen werden.

Materialien für den Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. (Erste und zweite Unterstufe.) Mit Rücksicht auf die Hölzelschen Anschauungsbilder zusammengestellt von E. Jordan. 3. Aufl. Wien. Ed. Hölzel. 1894. \$1.25.

Neben den Anschauungsbildern von Winkelmann, Kehr-Pfeifer und anderen haben vornehmlich die Hözelschen Bilder in den Schulen Verbreitung gefunden. Sie entsprechen den weitgehendsten Anforderungen, welche an ähnliche Lehrmittel gestellt werden können und müssen. Um die Verwertung möglichst zu erleichtern, sind die „Materialien“ von dem Übungsschullehrer Jordan bearbeitet und herausgegeben. Sie bieten

reichen, vielfach neuen und gut geordneten Stoff, der dem Lehrer zu einer geistlichen Führung des Elementarunterrichtes wesentlich Hilfe leisten dürfte.

Geschichte der deutschen Nationalliteratur von Prof. Dr. Hermann Kluge. 28. Aufl. Altenburg. Oskar Bonde, 1897. 263 S. 85 cts.

Kluges Litteraturgeschichte ist das, was eine Arbeit solcher Art sein soll, eine Einführung in das Studium der Werke unserer grossen Dichter und Denker und nicht eine Aufzählung von Namen und Jahreszahlen. Die Thatsache, dass das Werk in achtundzwanzigster Auflage erscheint, spricht für sich selber.

Der mündliche Vortrag und die Gebärdensprache von H. Alliin. Leipzig, 1898. E. Ungleich. 404 S., geb., \$2.00. Ein treffliches aus der Erfahrung geschöpftes und mit gründlichster Sachkenntnis geschriebenes Buch.

Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien von Dr. Franz Herder. 2. Aufl. Berlin, 1871. R. Gärtner's Verlagsbuchhandlung. 204 S., geb., \$1.00.

Der Verfasser sagt in der Einleitung: „Ein ganz besonderes Vergnügen gewährt die Beschäftigung mit diesen Dingen, wenn man zwischen mehreren Wörtern, die gewöhnlich als ganz verschiedene empfunden werden, plötzlich einen engen Zusammenhang entdeckt, oder wenn man von Wörtern, die echt deutsch schienen, ausländischen, nicht selten entlegenen orientalischen Ursprung erfährt; endlich umgekehrt, wenn fremd-artistisch klingende Bildungen sich als zurückgekehrte Überläufer enttäuschen, die ursprünglich deutsch, einst in die Fremde zogen und später, durch fremdes Gewand unkennlich gemacht, wiederkamen.“ In der angegedeuteten Richtung hat der Verfasser eine grosse Fülle von Stoff zusammengetragen und mit viel Geschick bearbeitet.

Die obigen 5 Bücher sind dem Unterzeichnen von der Firma Jennings & Pye, Cincinnati, O., zur Besprechung eingereicht worden und können von derselben zu den angegebenen Preisen, bei denen der übliche Rabatt bewilligt wird, bezogen werden. H. H. F.

Deutsche Aufsätze von Paul Th. Hermann. Bd. I., für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage, 1901. Bd. II., für die mittleren und unteren Klassen der Volksschule. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage, 1901. Preis für jeden Band, brochiert, M. 2.80, fein gebunden M. 3.40. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. Das in dem Aufsatzunterricht anzuge-

strebende Ziel ist, den Schüler dahin zu bringen, dass er imstande sei, seinen eigenen Gedanken in freier und selbständiger Weise Ausdruck zu geben. Der Verfasser der obigen Aufsatzsammlung stellt derselben den Goetheschen Ausdruck als Motto an die Spitze: „Das Höchste, wozu der Mensch gelangen kann, ist das Bewusstsein eigener Gedanken und Gedanken“, und deutet damit an, dass auch ihm diese Selbständigkeit des Schülers als das wichtigste Ziel des Aufsatzunterrichtes erscheint. Soll dasselbe erreicht werden, dann ist es notwendig, dass vom ersten Unterricht an darauf hingearbeitet werde. Verfasser wendet sich darum in der Vorrede gegen die Praxis, dem Schüler die fertigen Gedanken, womöglich schon in ihrer Aufeinanderfolge zu geben, so dass ihm nur übrig bleibt, die sprachliche Form zu finden, was ihm bei gutem Gedächtnis vielleicht auch noch erspart ist, da er sich nur der Ausdrucksweise des Lehrers zu erinnern braucht. Dagegen verlangt er, dass sich in den Aufsätzen „das ganze Geistesleben des Kindes, sein Denken und Fühlen, seine Phantasie und sein Urteil widerspiegeln müsse, dass sie Geistesprodukte und nicht nur Reproduktionen seien und dass deshalb der Lehrer bei der Vorbesprechung derselben dem Denken des Kindes nur die Richtung andeuten dürfe, in der es sich zu bewegen habe.“

Gern hätten wir gesehen, wenn uns der Verfasser einige Musterbeispiele für eine derartige Behandlung des Aufsatzes gegeben hätte. Dieses unterlässt er jedoch und bietet eine Sammlung von Aufsätzen, die allerdings äusserst reichhaltig genannt werden muss, und darum noch von besonderem Werte ist, als die behandelten Aufsätze der Praxis entstammen, ja zum grössten Teile Schularbeiten sind, in denen nur dann Kinderungen vorgenommen wurden, wenn es Stil und Inhalt notwendig erheischt. Die Thematik für die Aufsätze sind den verschiedensten Gebieten entnommen. Der erste Band für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen enthält 171 Aufsätze, der zweite Band für die mittleren und unteren Klassen der Volksschule deren 600.*). In der grossen Reichhaltigkeit neben der selbständigen Behandlung der Thematik liegt der Vorzug der Sammlung. Sie wird sich auch auf dieser Seite des Ozeans viele Freunde erwerben, denn die meisten Thematik eignen sich vortrefflich auch zur Bearbeitung in unseren Schulen.

M. G.

*) Um unsern Lesern einen Einblick in die Art und Weise der Bearbeitung der Aufsätze dieser Sammlung zu geben, bringen wir an anderer Stelle einige Proben.

III. Eingesandte Bücher.

In St. Jürgen von Theodor Storm. With introduction, notes and vocabulary by Arthur S. Wright, Professor of Modern Languages, Case School of Applied Science. Boston, D C Heath & Co., 1901.

Glück auf. A first German reader by Margareth Müller and Carla Wenckebach, Professors of German in Wellesley College. Boston, Ginn & Co., 1901.

Aus dem Verlage von Hermann Beyer, Langensalza: *Die medizinisch-pädagogische Behandlung gelähmter Kinder.* Von Dr. A. Hoffa in Würzburg. Sonderabdruck aus der „Zeitschrift für Kinderforschung.“ 1901. Preis 40 Pf.

Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Neuestes Heft. Herausgegeben von Professor Dr. W. Rein. 1901. Preis 3 M.

Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule. Mit 4 lithographischen Tafeln von Hermann Itschner. 1901. Preis M. 1.80.

Immanuel Kant, über Pädagogik. Mit Kants Biographie, herausgegeben von Prof. Theodor Vogt. Dritte Auflage. 1901. Preis 1 M.

Die Elemente der Psychologie. An-schaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt von H. de Raaf, Direktor des Königl. Lehrerseminars zu Middelburg. Aus dem Holländischen über-setzt von W. Rheinev, Hauptlehrer in Wickruthberg. Zweite, verbesserte Auf-lage. 1901. Preis M. 1.60.

Einleitung in die allgemeine Pädago-gik. Von Tuikson Ziller, weiland Pro-fessor der Philosophie und der Pädago-gik an der Universität Leipzig. Zweite Auflage, nach des Verfassers Handexem-plar herausgegeben von Otto Ziller, Pfarrer a. D. 1901. Preis M. 1.80.

Abriss der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen. Vierte Auflage, her-ausgegeben von O. Flügel. 1901. Preis M. 1.60.

Sprach- und Rechtschreiblehre in Beispielen, Regeln und Übungen für Volksschulen. Nach neueren Grund-sätzen bearbeitet von F. Tilger, Haupt-lehrer zu Düsseldorf. 1. Heft, 1.—4. Schuljahr, Preis 40 Pf.; 2. Heft, 5.—7. Schuljahr, Preis 50 Pf. 1901.

Präparationen für den Religionsunter-richt in darstellender Form. Von Paul Staude, Lehrer an der Karolinenschule zu Altenburg. Unterstufe, 1. Heft. 3. Auflage. 1901. Preis 60 Pf.

Kurzes Wörterbuch der Deutschen Sprache. Unter Beziehung der gebräuch-lichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung, bearbei-tet von Friedrich Mann. 5. Auflage. 1901. Preis M. 2.50.

Pädagogisches Magazin. Abhandlun-gen vom Gebiete der Pädagogik und ih-ren Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. Hefte 157—168, 170—174. 1901.